

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)**

par

DANIELLE GIASSON



**L'INSERTION DES ÉTUDIANTES ADULTES
DANS LES ACTIVITÉS INTENSIVES DE FORMATION:
LE CAS DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE BUREAU
DU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE**

JUIN 1994

**Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT**



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

"Pour la première fois dans l'histoire, nous, les femmes, commençons à prendre au sérieux nos facultés mentales et intellectuelles. Nous sommes de plus en plus nombreuses à mettre tout autant à contribution notre matière grise que nos qualités nourricières."

Kathy Keeton

REMERCIEMENTS

Je désire, tout d'abord, remercier de son support constant, de ses précieux conseils et de sa disponibilité, madame Gisèle Maheux, tutrice, qui m'a accordé son encouragement et l'aide nécessaire à sa réalisation.

Je remercie aussi toutes les femmes ex-étudiantes qui ont bien voulu participer aux entrevues de groupe et répondre au questionnaire.

Mes remerciements s'adressent également aux professeures du département de bureautique, spécialement à madame Huguette Picard et à madame Nicole Lortie.

Un merci tout à fait spécial est adressé à toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont permis de réaliser cette recherche. Entre autres celles et ceux qui ont commenté et analysé certaines parties du document de recherche, en l'occurrence madame Yvonne da Silveira, monsieur Jean-Pierre Marquis et monsieur Normand Bourgeault.

Je tiens à souligner la participation technique des services du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue tels que: le Service aux adultes et aux entreprises, le Service de développement pédagogique, le Service de la bibliothèque et le Service de l'imprimerie.

Enfin, je remercie toutes les amies et les membres de ma famille qui m'ont supportée tout au long de ce processus de recherche.

RÉSUMÉ

L'objet de la recherche consiste à mieux connaître l'expérience subjective de formation des femmes étudiantes adultes de 20 à 55 ans admises au programme intensif de Techniques de bureau du secteur de l'éducation des adultes au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Le cadre de référence est basé selon le modèle andragogique de l'adulte en formation, une perspective féministe de la situation de dépendance des femmes et les facteurs qui influencent l'apprentissage des étudiantes et des étudiants adultes établis par Louise Marchand.

Les facteurs retenus sont les facteurs liés à l'environnement physique et à l'environnement humain, au programme d'étude et à l'apprenante elle-même. L'environnement physique réfère aux conditions matérielles mises à la disposition des étudiantes. Les facteurs liés à l'environnement humain comprennent les relations entre les étudiantes, les relations avec les professeurs et les relations avec les services professionnels. Les facteurs liés au programme réfèrent à tous les aspects de la formation: le déroulement de la formation, de l'inscription à l'évaluation finale. Les facteurs liés à l'apprenante traitent de ce qui est en relation avec le vécu personnel et familial.

La question de recherche est la suivante: En quoi consiste l'expérience de formation des femmes, de leurs propres points de vue, dans les programmes intensifs en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue?

La méthodologie est une démarche inductive qui utilise un schéma d'entrevues et un questionnaire afin de recueillir les informations nécessaires auprès des femmes étudiantes. Quinze (15) femmes ont collaboré parmi celles qui au cours des cinq (5) dernières années ont complété et réussi le programme.

Une analyse thématique du contenu des entrevues permet de formuler la description du vécu exprimé par les femmes étudiantes adultes dans les programmes de Techniques de bureau selon leurs propres points de vue.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	4
TABLE DES MATIÈRES	5
LISTE DES ANNEXES	8
LISTE DES SIGLES	9
DÉFINITION DES TERMES	10
INTRODUCTION	12
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE	
1. Le programme d'études	15
1.1 La structure organisationnelle	16
1.2 L'administration du programme	18
1.3 Le contenu de formation et les critères de réussite	21
1.4 L'approche pédagogique proposée	22
2. Le profil des femmes étudiantes adultes	24
2.1 L'expérience de travail	25
2.2 Les acquis expérientiels	26
3. Les difficultés du retour aux études	27
3.1 L'entrée au Cégep	27
3.2 Les pressions de la famille et des études	28
3.3 Les femmes concernées par l'étude	31
3.4 La question de la recherche	32

CHAPITRE 2 - LE CADRE DE RÉFÉRENCE

1.	L'adulte en formation	35
2.	La situation de dépendance des femmes	40
3.	Le retour des femmes aux études	43
4.	Les facteurs qui influencent l'apprentissage des femmes étudiantes adultes	47
5.	Le but de la recherche	51
6.	Les limites de la recherche	51

CHAPITRE 3 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1.	La méthode de recherche	53
2.	Les sujets	54
3.	Les instruments de cueillette et d'analyse de données	54
3.1	L'entrevue	55
3.2	Le schéma d'entrevue	59
3.3	Le questionnaire écrit	59
3.4	Une grille d'analyse thématique du contenu	60
3.5	La grille de synthèse de l'expérience de formation	61
4.	Les étapes de la recherche	62
4.1	La cueillette des données	63
4.1.1	Le contact préliminaire avec les sujets	63
4.1.2	Le déroulement des entrevues	64
4.2	Le traitement des données	66
4.2.1	L'analyse thématique	67
4.2.2	La synthèse et la formulation de l'expérience de formation	68

CHAPITRE 4 - LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

1.	L'environnement physique	69
1.1	La condition et la disponibilité des locaux	70
1.2	L'ameublement	72
1.3	L'équipement et le service technique	73
2.	L'environnement humain	75
2.1	Les relations dans le groupe des étudiantes	76
2.2	Les relations avec les professeures	78
2.3	Les services professionnels	79
3.	Le programme	81
3.1	La trajectoire des futures apprenantes	81
3.2	Les exigences et les préalables académiques pour être admises au programme	82
3.3	L'intégration au milieu des études	83
3.4	Le contenu des activités de formation	85
3.5	La pédagogie	86
3.6	La disponibilité des professeures	88
3.7	L'évaluation des activités de formation	90
3.8	L'horaire des activités de formation	94
3.9	La pertinence du programme intensif	96
4.	La femme apprenante	100
4.1	L'apprenante	100
4.2	Son conjoint	107
4.3	Ses enfants	110
4.4	La famille	111
4.5	L'organisation familiale	113
	CONCLUSION	115
	BIBLIOGRAPHIE	119

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1	ORGANIGRAMME DES TRUCTURES ADMINISTRATIVES	127
ANNEXE 2	ORGANIGRAMME	128
ANNEXE 3	AXES DE FORMATION TECHNIQUES DE GESTION DE BUREAU	129
ANNEXE 4	LISTE DES ACTIVITÉS DE FORMATION	130
ANNEXE 5	IDENTIFICATION DES INDICATEURS LIÉS À CHACUN DES QUATRE FACTEURS RETENUS	132
ANNEXE 6	SCHÉMA D'ENTREVUE	134
ANNEXE 7	QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	136
ANNEXE 8	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	139

LISTE DES SIGLES

C.F.P.	:	Commission de formation professionnelle
C.E.I.C.	:	Centre d'emploi et de l'immigration du Canada
Cégep	:	Collège d'enseignement général et professionnel
T.B.	:	Techniques de bureau
C.A.T.	:	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
M.E.Q.	:	Ministère de l'Éducation du Québec
A.E.C.	:	Attestation d'études collégiales
C.E.C.	:	Certificat d'études collégiales
D.E.C.	:	Diplôme d'études collégiales
M.E.S.S.	:	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
SEA	:	Service d'éducation des adultes
SEMO	:	Service externe de main-d'oeuvre

DÉFINITION DES TERMES¹

LA LOI SUR LES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL: (1967)

Vise essentiellement à établir les pouvoirs, les responsabilités et les principales conditions de fonctionnement des collèges en tant que corporation. On y traite peu de la mission des collèges. La loi établit le mandat général des collèges qui est de «dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial». Cette loi n'indique pas explicitement que l'enseignement appelé à être dispensé par les cégeps s'adresse autant aux adultes qu'aux jeunes.

LE RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU COLLÉGIAL: (1984)

Est la première et principale référence des cégeps relativement aux principes et objectifs à la base de cet ordre d'enseignement ainsi qu'en matière d'organisation pédagogique. La révision du régime pédagogique effectuée vise à corriger des lacunes observées au cours de l'application du régime expérimental, à mieux faire ressortir les principes propres à l'ordre d'enseignement collégial et à adapter le régime pédagogique à certains besoins, dont ceux de l'éducation permanente. Le gouvernement a jugé en effet qu'«il devenait urgent de réviser le régime pédagogique du collégial, trop centré sur la formation des jeunes».

¹ **RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU COLLÉGIAL**, Cahier de l'enseignement collégial, 1990-1991, L.R.Q., C-29, a.18

LE PROGRAMME:

Ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation.

LE COURS:

Ensemble organisé d'activités d'apprentissage, d'une durée déterminée, auxquelles sont attribuées des unités (mesure de reconnaissance pour signifier la réussite d'un cours) et visant l'atteinte d'objectifs de formation. Il se définit par ses objectifs particuliers, son contenu, ses méthodes pédagogiques, ses moyens didactiques et ses procédés d'évaluation des apprentissages.

INTRODUCTION

À l'automne 1980, une formation intensive en Techniques de bureau débute au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. La mise sur pied de ce programme de formation offre aux adultes l'opportunité de poursuivre des études en moins de temps qu'au secteur régulier. Ce programme intensif apparaît donc très avantageux pour les femmes adultes qui sont intéressées à intégrer rapidement le marché du travail et qui ont déjà certains acquis et expériences de vie.

Daniel Boothby² dans une étude antérieure sur la situation des femmes en formation, constate que ce sont presque uniquement des femmes qui sont intéressées par ce type de programme en bureautique. Les raisons sont attribuables au fait que le travail de bureau est un secteur traditionnellement réservé aux femmes. Ces dernières considèrent ce milieu comme propice à l'avancement et valorisant socialement. De plus, la majorité d'entre elles ont déjà eu l'occasion d'expérimenter le travail de bureau. Par ailleurs, elles sont intéressées par ce type de programme précise Boothby, parce qu'elles possèdent peu ou pas d'expériences de travail et qu'elles ont occupé généralement des emplois peu rémunérés auparavant.

La motivation des femmes pour la formation, toujours selon Boothby³, est concrète et utilitaire; ces femmes désirent acquérir un diplôme le plus vite possible afin

² Daniel BOOTHBY, Le retour des femmes sur le marché du travail et les programmes de formation: le cas du Canada, Conseil économique du Canada, Ottawa, 1986, p. 77

³ Ibid., p. 108

d'accéder à un travail valorisant et bien rémunéré et ainsi, améliorer leur condition de vie.

Les stimuli (sic) les plus actifs sont: l'avancement dans la carrière, la perspective de nouveaux débouchés, un meilleur salaire, le besoin d'estime de soi et la reconnaissance des autres. L'adulte aborde habituellement l'apprentissage avec un haut degré de motivation⁴.

Claudette Montpetit précise dans son rapport que les femmes ne connaissent pas, au préalable, les exigences qu'impliquent les études dans un contexte intensif. Leur principale motivation est de démontrer qu'elles peuvent réussir socialement en parvenant à l'indépendance financière. Le processus de formation est vécu comme une dernière chance qui permet de prouver qu'elles sont capables d'y parvenir.

Le but visé par cette recherche est de connaître le vécu des femmes dans le programme intensif de leur propre point de vue. Est-ce que les programmes intensifs sont organisés en considérant le contexte de vie des femmes adultes? Comment les femmes réussissent-elles à concilier leur vie personnelle, familiale et d'étudiante pendant la durée du programme? Cela vaut-il la peine de vivre un an de réclusion pour obtenir ce diplôme? Le texte qui suit vise à répondre à ces questions afin de décrire la réalité des femmes dans le contexte des études intensives en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Le premier chapitre précise l'organisation, le fonctionnement et l'application du programme intensif de Techniques de bureau du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

⁴ Claudette MONTPETIT, Département de psychologie, Université de Montréal, Le retour aux études de l'adulte au mi-temps de la vie: problématique et éléments de solution, Mémoire présenté à la faculté des Études Supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en psychologie, Montréal, janvier, 1986, pp. 32-33

Le deuxième chapitre précise le cadre conceptuel de l'étude. La situation des femmes adultes en formation est étudiée selon la présentation des facteurs d'apprentissage de Louise Marchand.

Le troisième chapitre identifie la méthodologie utilisée à savoir une étude de cas privilégiant l'entrevue semi-structurée pour la cueillette des données et l'analyse thématique du contenu.

Le quatrième chapitre présente ce que les femmes disent de leur vécu de formation relativement à l'environnement physique, l'environnement humain, le programme et leur contexte de femme apprenante.

Le portrait ainsi obtenu permet d'identifier les facilités et les difficultés vécues par les femmes étudiantes adultes qui sont engagées dans des activités intensives de formation en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.⁵

⁵ Pour la bonne compréhension de cette étude, il est important de mentionner que la recherche a été faite avant les changements structurels de l'enseignement collégial au Québec.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique présente de l'expérience de formation des femmes étudiantes adultes dans un programme intensif de formation professionnelle en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Il apparaît important de spécifier que cette recherche ne prétend pas être une étude comparative entre le secteur d'enseignement régulier et le secteur d'enseignement aux adultes de niveau collégial.⁶

Afin de bien cerner la problématique, on procédera à la description du programme et de ses composantes, ce qui sert à la délimitation du terrain de cette recherche. Cette description sera suivie de la présentation du profil des femmes étudiantes adultes et des difficultés qu'elles éprouvent lors de leur retour aux études, ce qui permet de poser la question de recherche.

1. Le programme d'études

Le programme d'études intensif de formation professionnelle en Techniques de bureau de niveau collégial est offert au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue depuis 1980. Ce programme est d'une durée d'un an intensif réparti sur trois

⁶ Le secteur régulier des études sert de référence au programme choisi pour les fins de cette recherche, en l'occurrence la Technique de bureau, d'une durée de trois ans. Cette précision est jugée nécessaire parce que les cégeps au départ ont été conçus pour les jeunes qui évoluent dans un processus continu de formation.

sessions consécutives⁷. Ce programme est conçu dans le but d'améliorer les conditions d'emploi de ces adultes ou pour faciliter leur réintégration sur le marché du travail. Selon le Service aux adultes et aux entreprises, les finalités du programme consistent en la formation de spécialistes du traitement de l'information.

Ce programme vise à former des spécialistes en Techniques de bureau aptes à participer à la planification, à l'organisation et à la réalisation des tâches requises en travail de bureau. L'information saisie, traitée, transformée, archivée ou transmise est au coeur de la formation grâce à la micro-informatique⁸.

La mise en place du programme intensif requiert une structure particulière, différente de celle du secteur régulier. Le programme est examiné ici au plan de la structure organisationnelle, du contexte administratif, du contenu de formation et des critères de réussite et de l'approche pédagogique.

1.1 La structure organisationnelle

La structure organisationnelle de ce programme est complexe dû à l'implication de plusieurs individus et organismes. Il est important de les

⁷ Depuis 1985, le programme est identifié comme une technique de bureau et est dispensé sous la même forme que l'ancien programme intensif de Techniques de secrétariat; il est sanctionné par l'obtention d'un certificat d'études collégiales (C.E.C.) en Techniques de bureau.

⁸ SERVICE AUX ADULTES ET AUX ENTREPRISES, Renseignements pédagogiques et administratifs, Attestation d'études collégiales, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, septembre 1990, p. 4

définir afin de mieux comprendre la structure administrative qui régit ce programme.

Le Centre d'emploi et de l'immigration du Canada (C.E.I.C.) sélectionne les candidates, parce qu'elles s'inscrivent en premier lieu au C.E.I.C., et accorde des allocations de formation aux participantes.

[...] Les personnes qui doivent suivre des cours dans des établissements scolaires y sont inscrites par des conseillers des Centres d'emploi du Canada (C.E.C.). En général, toutes les personnes qualifiées et admissibles sont inscrites au cours de leur choix suivant l'ordre de présentation des demandes.

La Commission de formation professionnelle (C.F.P.) est financée par le gouvernement provincial et offre un service d'accueil et de référence. Elle identifie la clientèle, trace le portrait de la future candidate et finance le programme.

Le Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) assure la formation financée par le gouvernement fédéral. C'est le Cégep qui dispense la formation sous l'égide du Service aux adultes et aux entreprises.

Le Service aux entreprises et aux adultes du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (SEA) est responsable de l'application du programme selon les règles et les mesures provinciales des cégeps. (Annexe 2)

Les professeures dispensent les cours et possèdent une vision d'ensemble du cheminement du groupe et des femmes étudiantes individuellement. Les professeures impliquées enseignent aussi bien au secteur régulier qu'au secteur adulte.

Les différents services et les procédures mises en place par les organismes permettent aux étudiantes adultes, à partir de leur choix, de réintégrer le milieu des études. Aussi, en premier lieu, les femmes s'inscrivent au C.E.I.C. Par la suite, elles reçoivent de l'information du C.E.I.C. et de la C.F.P. relativement à leur chance d'être admises dans le programme choisi, ainsi que des informations par rapport au programme lui-même. Lorsqu'elles sont acceptées, les étudiantes se présentent au Cégep où elles débutent leurs activités de formation.

Les femmes étudiantes orientent une grande partie de leurs énergies afin d'obtenir le certificat d'études collégiales en Techniques de bureau.

1.2 L'administration du programme

L'administration du programme est une responsabilité partagée entre trois organismes: la C.F.P., le C.E.I.C. et le Cégep. Le recrutement des étudiantes et la transmission des allocations de formation sont effectués par le Centre d'emploi et de l'immigration du Canada.

Les critères d'admissibilité à ce programme sont les suivants: avoir complété une demande au C.E.I.C. et posséder un niveau d'études

correspondant au secondaire V. De plus, il est recommandé de posséder:

- une bonne maîtrise de la langue française parlée et écrite;
- de la créativité et de l'intérêt pour l'innovation technologique;
- le sens de l'organisation;
- une bonne dextérité manuelle;
- l'intérêt pour le monde des affaires;
- de la maturité et de l'entregent⁹.

«Les allocations de formation sont versées aux candidates à toutes les deux semaines. Chacune reçoit son chèque par la poste¹⁰». Cependant, il est important de mentionner que la gestion des présences est en relation avec la distribution des allocations de formation.

Sans être strictement obligatoire, la présence à chaque période de cours est contrôlée et un rapport hebdomadaire d'absences est transmis par le Cégep au Centre d'emploi et de l'immigration du Canada (C.E.I.C.) lequel pourra réduire en conséquence le montant de l'allocation de formation pour la semaine en cause.

Les raisons acceptées par le C.E.I.C. pour justifier une absence sont les suivantes:

- Maladie ou rendez-vous chez le médecin;

⁹ Ibid., p. 5

¹⁰ Ibid., p. 4

- décès d'un proche parent;
- entrevue pour un emploi¹¹.

L'organisation du programme est sous la responsabilité du Service aux adultes et aux entreprises du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue qui structure cette formation selon les règles et les normes provinciales de l'enseignement collégial.

L'horaire est réparti sur six (6) à huit (8) heures par jour, cinq jours par semaine, soit du lundi au vendredi. Le programme intensif, dont la durée est de douze (12) mois consécutifs, est échelonné sur trois sessions, soit du début de l'automne de l'année en cours au début de l'automne de l'année suivante, au rythme de sept (7) à huit (8) cours par session. À part les périodes des Fêtes de Noël et des vacances de la construction, il n'y a aucun arrêt au calendrier dans le rythme des études, les sessions étant entrecoupées d'une fin de semaine seulement.

Les cours ont lieu dans les locaux du secteur régulier de l'établissement collégial. Le matériel est à la disposition de toutes les étudiantes en bureautique. Elles peuvent utiliser les ordinateurs, les machines à écrire ou autres instruments qui sont pertinents à leurs apprentissages. Les manuels scolaires recommandés par les professeures sont prêtés aux étudiantes adultes par le Service de l'éducation aux adultes et aux entreprises du Cégep.

¹¹ Ibid., p. 6

Les professeures du secteur régulier dispensent les activités de formation. Il y a aussi une ou deux chargées de cours qui s'ajoutent pour la dispensation des cours selon les besoins de formation.

En somme, le contexte administratif comprend tous les éléments nécessaires afin de permettre la réalisation du programme selon un horaire intensif. Les allocations de formation sont un élément encourageant dans le processus du retour aux études pour les femmes. Elles permettent de ne pas occasionner de surplus de dépenses dans le budget familial. Elles sont également essentielles aux femmes chefs de famille monoparentale qui ne pourraient poursuivre leur démarche académique autrement. La survie de leur projet d'études dépend souvent de cette somme d'argent. De ce fait, aussi, les femmes s'organisent pour satisfaire aux exigences minimales relatives au versement de l'allocation de formation.

1.3 Le contenu de formation et les critères de réussite

Le contenu de formation et les critères de réussite ont pour but de rendre les étudiantes aptes à travailler en bureautique. Cette formation est orientée vers le développement des habiletés et des apprentissages nécessaires pour accéder aux emplois reliés à ce secteur. (Annexe 3)

Les connaissances et les habiletés à acquérir au cours de la formation en Techniques de bureau se regroupent en sept catégories principales: communication écrite, administration, langue seconde, comptabilité,

informatique, bureautique et relations humaines¹².

C'est une formation qui permet à l'étudiante d'intégrer les notions de base du travail à l'ordinateur, de participer à la gestion du temps, d'analyser, compiler et transmettre l'information (courrier électronique, poste, télétexte), de classer des documents, de rédiger, corriger et produire la correspondance, les rapports, etc., de gérer des dossiers en utilisant un système informatisé. (Annexe 4)

L'étudiante doit réussir 50% des cours programmés à chaque session. La note de passage pour chacun des cours est de 60%. Si l'étudiante n'obtient pas les résultats prévus, elle peut être contrainte d'abandonner le programme et se voir refuser l'allocation de formation¹³.

Les attentes et les exigences de réussite concernant les étudiantes du secteur régulier et les étudiantes adultes dans les programmes intensifs sont les mêmes.

1.4 L'approche pédagogique proposée

L'approche pédagogique proposée est la même pour les étudiantes du programme régulier et les étudiantes du programme intensif qui s'adresse

¹² CAHIER DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Direction générale de l'enseignement collégial, 1989-1992, t. II

¹³ SERVICE AUX ADULTES ET AUX ENTREPRISES, op. cit., p. 8

aux adultes. Il n'y a pas de politique pédagogique spécifique et formelle relativement à l'approche pédagogique auprès des différentes étudiantes.

Cette situation pose quelques problèmes parce que l'adulte diffère par son identité, ses acquis et ses besoins. De ce fait, ne se sentant pas reconnues comme adultes, dans ce contexte de formation, selon Lise Doyle¹⁴, les femmes étudiantes adultes ont tendance à subir les contenus du programme et les conditions de formation.

D'après la Fédération des Cégep¹⁵, la faiblesse des budgets consacrés à l'encadrement des adultes permet en partie d'expliquer les raisons pour lesquelles les apprenantes adultes ne reçoivent pas le support que nécessite un tel programme.

[...] Ce sous-financement de l'encadrement de l'éducation des adultes au collégial se traduit concrètement par une réduction relative du personnel non-enseignant à temps plein dans les services d'éducation des adultes. Cela signifie un nombre restreint de responsables de la préparation des nouveaux programmes, de conseillères et de conseillers pédagogiques capables d'aider les adultes lors de l'inscription ou tout au long de leur

¹⁴ CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, Direction des bureaux régionaux, Lise Doyle, Région de la Montérégie, Le portrait de la formation des femmes dans le casre des achats directs et de la formation sur mesure en établissement 1987-1988 et 1988-1989, novembre 1990, Gouvernement du Québec, 1990

¹⁵ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, L'éducation des adultes dans les cégeps: un secteur en mutation et en développement, Mémoire présenté à M. Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, octobre 1987

formation ainsi que de ceux chargés d'encadrer les personnes qui donnent la formation¹⁶.

Il est difficile pour les femmes de s'adapter à leur nouvelle vie d'étudiante. Le rythme intensif des études les oblige à planifier une organisation de vie sans faille pour elles-mêmes et leur famille. Par exemple, elles ne peuvent avoir de problèmes de santé, de transport ou des mésententes avec les proches. Un cumul d'imprévus peut affecter considérablement les échéanciers prévus pour les travaux et les examens.

Les femmes choisissent un programme intensif afin de se retrouver sur le marché du travail le plus rapidement possible. Elles se sentent bousculées parce qu'elles tentent de réaliser leur programme en deux fois moins de temps que les étudiantes du secteur régulier.

2. Le profil des femmes étudiantes adultes

Le profil des femmes étudiantes adultes inscrites dans les programmes intensifs de formation en Techniques de bureau diffère des autres étudiantes de niveau collégial. Ces différences ont trait à l'âge, à l'expérience de vie, aux responsabilités familiales et à la trajectoire scolaire. Certaines caractéristiques sont spécifiques aux femmes étudiantes adultes. D'abord les femmes adultes sont en moyenne plus âgées que les étudiantes du secteur régulier. De fait,

¹⁶ Paul BÉLANGER et Ndia-Bintu KAYEMBE, L'éducation des adultes au collégial, en état de développement?, Conseil des Collèges, Collection Étude et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec, 1987, p.37

elles sont âgées de 20 à 55 ans. La plupart d'entre elles assument des responsabilités familiales et financières. De plus, elles ont toutes vécu un arrêt d'études plus ou moins prolongé.

Les motifs qui amènent les femmes à entreprendre une formation au Cégep sont variés.

L'avancement dans sa carrière, la perspective de nouveaux débouchés, d'un meilleur salaire, le besoin d'estime de soi et la reconnaissance des autres comptent en effet comme les facteurs les plus incitatifs de la motivation de l'apprenant adulte¹⁷.

En général, elles désirent en finir avec la sécurité du revenu et le chômage ou encore, dans d'autres cas, elles veulent rompre la relation avec le conjoint. Ceci justifie leur décision de s'engager dans une formation qui leur permettra d'obtenir un travail rémunéré.

2.1 L'expérience de travail

Selon Lise Doyle¹⁸, l'expérience de travail de ces femmes, dont plusieurs ont consacré plusieurs années de vie à leur famille à temps plein, est perçue comme secondaire. Pour obtenir un surplus d'argent, quelques-unes gardaient des enfants à la maison, faisaient des ménages, de la couture ou travaillaient dans l'entreprise du conjoint. Lorsqu'elles

¹⁷ TELUQ-QUÉBEC, Enseigner et enseigner aux adultes: textes et comptes rendus du Colloque tenu le 1^{er} juin 1984 au Collège Marie-Victorin, Collège Marie-Victorin, Montréal, 1984, p. 67.

¹⁸ CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, op. cit., p. 24

occupaient des emplois, plusieurs étaient serveuses dans des restaurants ou dans les bars, commis de bureau, caissières ou vendeuses dans les magasins. Leur travail était considéré comme un deuxième salaire.

2.2 Les acquis expérientiels

Les acquis expérientiels des femmes ne sont en général pas reconnus dans le contexte des études de niveau collégial: elles peuvent difficilement faire reconnaître les expériences de travail pertinentes en termes d'unités ou de crédits d'études. Par exemple, certaines maîtrisent très bien le français ou sont bilingues. D'autres ont de l'expérience en comptabilité ou encore des notions de base de l'utilisation de l'ordinateur.

Tout le monde reconnaît cependant que beaucoup d'efforts restent à faire pour en arriver à un système de reconnaissance des acquis adéquat au collégial. Dans les cégeps et au Ministère, la reconnaissance des acquis ne semble pas être une véritable priorité¹⁹.

En outre, les femmes font peu de demandes afin de faire reconnaître leurs acquis expérientiels. La plupart du temps elles ne savent pas que cela existe. D'autre part, si elles en connaissent l'existence, elles trouvent les démarches trop complexes et trop onéreuses en terme d'argent et de temps.

¹⁹ CONSEIL DES COLLÈGES, Et si on parlait des adultes..., L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Commission de l'enseignement professionnel, Rapport 1986-1987, septembre 1987, p. 56

3. Les difficultés du retour aux études

Les difficultés du retour aux études pour les femmes sont surtout reliées aux problèmes d'adaptation à l'horaire des activités du programme intensif. Au début des études, elles subissent une désorganisation de leurs habitudes de vie, ce qui a pour conséquence de les insécuriser et de les décourager. Elles poursuivent leurs apprentissages souvent dans un état constant d'anxiété. Il apparaît que les conséquences sont quelquefois désastreuses, surtout au plan familial, ce qui peut inciter, par conséquent, certaines d'entre elles à prendre la décision de renoncer à leur projet d'études ou à la famille dans certains cas.

L'enthousiasme suscité au début du projet d'études se transforme rapidement en cauchemar puisqu'il faut continuer à assumer les responsabilités familiales tout en endossant le rôle d'étudiante. Cela implique un défi parfois insurmontable pour celles qui ont abandonné l'école depuis plusieurs années et qui doivent comprendre et intégrer le milieu des études en quelques jours.

3.1 L'entrée au Cégep

L'entrée au Cégep semble vécue par les femmes comme une épreuve. Il est intéressant de mentionner que dans la majorité des cas, ces femmes ne sont jamais entrées dans un cégep et qu'elles n'y connaissent ni les structures, ni les services, ni le fonctionnement. Il leur faut localiser les salles de cours et leur casier, se familiariser avec leur horaire et apprendre le plus vite possible le fonctionnement de ce milieu.

Les difficultés d'adaptation les amènent à remettre en question le rythme d'apprentissage trop rapide et le contenu des cours trop dense. De plus,

certaines se posent la question à savoir si elles ont fait le bon choix de cours ou si elles sont inscrites dans le bon programme. Finalement, en raison de leurs antécédents scolaires, plusieurs femmes pensent qu'elles n'ont pas la capacité d'apprendre assez facilement pour réussir leur programme d'études.

3.2 Les pressions de la famille et des études

Les pressions de la famille et des études engendrent un dilemme parce que les femmes sont divisées entre les exigences familiales et les attentes du milieu de formation. Leurs nouveaux objectifs consistent à respecter leur calendrier d'études et à concilier celui-ci avec les exigences de la vie familiale (Bellware, Therrien, 1982)²⁰. Il leur faut continuer de s'occuper des devoirs et des leçons de leurs enfants, d'être disponible au conjoint, de faire les emplettes, les repas, la vaisselle, etc. S'ajoutent à cela, en plus des heures de formation, la préparation et la présentation de travaux écrits ou oraux, les travaux en équipe et les recherches à la bibliothèque, ce qui exige de la disponibilité après les heures de cours. Il faut qu'elles intègrent rapidement ce nouveau mode de fonctionnement car le succès de leurs études en dépend. Comment s'organiser? Comment déléguer certaines tâches? Comment amener le conjoint à soutenir le projet? La Commission de l'enseignement professionnel (1987) décrit le problème de la façon suivante:

²⁰ Jo-Ann BELLWARE et al., Étude sur les femmes et le marché du travail, Ministère des Affaires sociales, Direction de l'évaluation des programmes, Service des études sociales, Québec, 1982

La Commission de l'enseignement professionnel reconnaît que la plupart des participants adultes sont informés, "avertis" de l'engagement personnel exigé par la formation intensive dans des programmes à temps plein avant de s'y engager. Deux évidences ressortent cependant des consultations réalisées cette année. Premièrement, les informations ne suffisent pas à dépeindre la réalité telle qu'elle est effectivement ressentie au cours de la formation. Deuxièmement, la formule elle-même doit être révisée étant donné l'irréalisme des conditions d'études imposées aux étudiants²¹.

Leur temps est devenu très précieux, les femmes se sentent bousculées. Par conséquent, il arrive que la relation de couple se détériore, ce qui suscite un stress supplémentaire. Elles veulent réussir leur projet d'études, cependant elles ne disposent pas de conditions accommodantes; elles n'ont donc pas la disponibilité nécessaire pour le réaliser sereinement (Conseil des Collèges, 1987)²². Leur entourage ne les comprend plus et les seules personnes à qui elles peuvent se confier sont leurs consoeurs d'études qui, en majorité, vivent la même situation.

Leur nouveau statut d'étudiante engendre généralement un état de déséquilibre qui compromet la stabilité de leur vie et même la santé physique et mentale (mononucléose, burn out, etc.) dans certains cas. Ce type de formation intensif est souvent un incitatif pour tout remettre

²¹ CONSEIL DES COLLÈGES, op. cit., p. 18

²² Ibid., p. 17

en question, parce que, à ce moment, les femmes veulent avoir plus de pouvoir sur leur vie; elles sont conscientes qu'elles peuvent réaliser quelque chose par elles-mêmes.

Cette formation est perçue par les femmes comme une opportunité qui leur est offerte afin d'améliorer leur condition de vie, donc elles tentent par tous les moyens de la réussir. La question qui se pose est de savoir si les femmes sont prêtes, considérant leur situation particulière, à intégrer le milieu de formation tel que proposé. Aussi, l'exploration de la situation des femmes adultes dans un programme intensif de niveau collégial nous semble représenter un projet pertinent afin de mieux comprendre les conditions d'intégration de ces dernières dans ce type de programme.

3.3 Les femmes concernées par l'étude

Les femmes concernées par cette étude constituent cinq (5) cohortes d'étudiantes adultes qui ont réussi le programme en Techniques de bureau de l'automne 1985 à l'automne 1989.

Le tableau suivant représente les cinq cohortes choisies. Les informations concernant le nombre d'inscriptions, le nombre d'échecs, le nombre d'abandons ainsi que le taux de réussite y sont détaillées.

Tableau 1
Techniques de bureau (1985-1989)
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Années	Inscriptions	Échecs	Abandon	Réussites (%)
A-85	15	2	3	67
A-86	19	4	4	58
A-87	15	4	1	67
A-88	14	-	3	79
A-89	17	1	4	71
	80	11	15	68.4%
				Moyenne

Source: Le Service aux adultes et aux entreprises du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue²³

²³ Le relevé statistique auquel nous référons a été rendu disponible par le Service aux adultes du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et concerne les cinq dernières années en Techniques de bureau dans le cadre des programmes intensifs.

Une partie seulement des femmes inscrites réalisent leur projet d'études en Techniques de bureau dans les délais prévus. Le pourcentage de réussite tel que présenté au Tableau 1 nous permet d'observer que la moyenne de réussite des cinq dernières années se situe à 68%. Il faut noter cependant qu'il est difficile de connaître avec précision le nombre de femmes qui s'inscrivent à ces programmes. De fait, lors de la compilation statistique, on ne comptabilise pas les femmes qui ont opté pour un autre programme, c'est-à-dire celles qui changent d'orientation en cours de formation et qui ne sont plus considérées au niveau des admissions à ce programme.

3.4 La question de la recherche

La question de la recherche est définie par rapport au programme intensif en Techniques de bureau, à l'intention des femmes qui souhaitent effectuer un retour au travail ou se recycler selon les normes institutionnelles des cégeps. Le contexte administratif implique un organisme public, le C.E.I.C., et deux parapublics, la C.F.P. et le Cégep, où se détermine le champ d'action des professeures et des étudiantes. La formation est dispensée à un rythme plus rapide, elle est donc plus exigeante que celle offerte dans le cadre des activités régulières.

Les étudiantes inscrites à ce programme sont des femmes adultes dont certains traits diffèrent de ceux des étudiantes du programme régulier et dont les conditions sociales sont souvent moins favorables pour les études. Les éléments ci-haut décrits amènent la question générale suivante: En quoi consiste la problématique d'insertion des femmes

adultes dans les programmes de formation professionnelle intensifs de niveau collégial?

La problématique comporte plusieurs aspects: administratif - curriculaire - pédagogique, c'est-à-dire, de l'ordre de l'interaction des femmes avec le programme vécu. Nous retenons le vécu des femmes dans leur relation avec l'expérience de formation parce que les femmes vivent intensément ce programme d'études et qu'elles en sont par ailleurs les actrices principales. Qui peut le mieux expliquer le vécu du programme que les femmes elles-mêmes?

Le rapport des étudiantes au programme est marqué d'un paradoxe apparent: des étudiantes moins préparées et en moins bonne position économique sont placées en situation de performer à un rythme plus rapide que les mieux préparées et ce, sous la pression d'un facteur externe de motivation, l'allocation financière. Il apparaît donc justifié de répondre à la question de recherche suivante: En quoi consiste l'expérience de formation des femmes, de leur propre point de vue, dans le programme intensif en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue?

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente l'appareillage conceptuel qui guide la réflexion sur l'insertion des femmes étudiantes adultes dans le programme intensif de niveau collégial en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Pour tenter de bien éclairer et préciser cette problématique préalablement définie, l'accent est mis sur trois composantes. Premièrement, l'adulte en formation qui est situé par rapport à un point de vue andragogique (Dufresne-Tassé 1981)²⁴ décrit l'adulte comme une personne capable d'être responsable de ses apprentissages. Deuxièmement, la situation de dépendance des femmes (Morneau 1988) (Boothby 1986)²⁵ abordée selon une perspective féministe qui permet d'analyser les antécédents et le vécu des femmes en relation avec leur savoir et leur situation d'apprenante. Troisièmement, les facteurs qui influencent l'apprentissage, présentés d'après la grille de Louise Marchand²⁶, pour permettre de clarifier le contexte de formation de la femme étudiante adulte dans le programme intensif.

²⁴ Colette DUFRESNE-TASSÉ, L'apprentissage adulte: essai de définition; raisin sec et fleur d'amandier?, Éd. Étude Vivantes, Montréal, Paris, 1981

²⁵ Charlotte MORNEAU, Femmes en mouvement, Rapport d'une recherche, Collaboration de Lucille Bédard et Aline Huot, Service de l'éducation aux adultes, Cégep de la Pocatière, Bibliothèque nationale du Québec, 1988

Daniel BOOTHBY, op. cit.

²⁶ Louise MARCHAND, Introduction à l'éducation des adultes, Saint-Jean-sur-Richelieu, Préfontaine inc., Québec, 1982, p. 17

1. L'adulte en formation

L'adulte en formation est une personne qui a pris conscience de l'importance que la société accorde à la scolarité. Elle veut se prouver personnellement et socialement, parce qu'elle évolue à une époque où, pour parvenir à la réussite, il est important de posséder un diplôme d'études. La société incite fortement à la scolarisation, car plus la personne obtient de crédits scolaires, plus les chances d'accéder à un travail valorisant, épanouissant et rémunérateur augmentent. Selon le ministre de l'Éducation²⁷, en l'an 2000, 40% des emplois nécessiteront seize (16) ans de scolarité. L'éducation, selon Louise Marchand, se présente comme un moyen d'adaptation sociale, qui comprend les éléments nécessaires pour améliorer la condition de vie des gens.

ÉDUCATION recouvre des activités qui ont pour fins de développer les connaissances, les valeurs morales et les modes d'intelligence dont l'individu a besoin en toutes circonstances de sa vie. Elle a comme objectifs de développer les aptitudes et les compétences d'ordre physique, intellectuel, moral et social qui permettent aux enfants, aux adolescents et aux adultes de trouver leur place dans la société où ils vivent et de se réaliser dans les différentes dimensions de leur personnalité²⁸.

²⁷ COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES, Jean, Michèle, prés., Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Ministère des Communications, Gouvernement du Québec, Montréal, 1982

²⁸ Louise MARCHAND, op. cit., p. 59

Par conséquent, dans ce système, il est préférable de savoir ce que nous désirons et de développer les moyens et les mécanismes pour y arriver dans les délais prévus par le système d'éducation. Les jeunes qui ne réussissent pas à s'adapter au système scolaire, ou qui désirent aller sur le marché du travail plus tôt, "décrochent"; ils abandonnent l'école avant de terminer leurs études. Aussi, après plusieurs années, certaines personnes remettent en question leur orientation et désirent améliorer leur situation financière et leur qualité de vie.

Au cours des dernières décennies le système de l'éducation au Québec a permis aux adultes qui le déservent de retourner aux études. Aussi, un nombre important d'adultes chaque année s'inscrivent à des cours du soir ou à des programmes de jour. L'éducation des adultes a pour but de satisfaire les besoins en formation d'un certain nombre d'adultes qui désirent utiliser ce moyen, c'est-à-dire le retour aux études, pour améliorer leur situation. Selon Louise Marchand, l'éducation des adultes se définit de la façon suivante:

ÉDUCATION DES ADULTES (sic), signifie l'ensemble des processus, des structures et des activités qui ont pour objet de développer chez les individus ayant quitté l'école ou l'enseignement supérieur l'acquisition des connaissances, ainsi que des aptitudes, des capacités et des compétences d'ordre intellectuel, sensoriel, physique, artistique, professionnel et social²⁹.

²⁹ Ibid., p. 60

De plus, il est essentiel lorsqu'on aborde la formation pour les adultes, de prendre en considération la notion de temps. Selon Sheely³⁰, lorsqu'on est jeune, on n'a pas la même notion de temps qu'à l'âge adulte. Parce que la personne adulte a pris conscience de la limite du temps, elle se sent, d'après Louise Marchand, obligée de réagir maintenant si elle veut réaliser certains projets durant sa vie active. Elle sait que si elle attend trop, il sera trop tard. Ainsi, l'adulte revient aux études avec le sentiment d'urgence; il ne faut pas perdre de temps. Ce qu'elle vient apprendre doit être utile et applicable immédiatement. Elle est axée sur le pratique et donc les cours à caractère plus théoriques la fatiguent si elle ne voit pas tout de suite le lien avec la pratique. Elle est soucieuse des compétences que la formation lui permet d'acquérir, parce que son désir intense et le plus urgent est un diplôme qui soit reconnu sur le marché du travail.

Le temps de l'adulte est également structuré et organisé différemment de celui de l'adolescent. "Apprendre" n'est pas pour lui l'occupation principale de sa vie. C'est une tâche parmi toutes les autres qu'il doit assumer. Cette tâche se trouve chez lui bien délimitée et il ne peut y consacrer qu'une partie de son temps qu'il devra soigneusement planifier. Aussi est-il important, au début d'une activité éducative planifiée pour des adultes, de préciser le temps qu'il faudra pour acquérir les connaissances souhaitées tant au niveau de l'horaire des cours que du travail qu'il faudra consacrer en dehors des cours³¹.

³⁰ Gail SHEELY, Passages de la vie: les crises prévisibles de l'âge adulte, Éd. Select, Boucherville, 1978, p. 63

³¹ TELUQ-QUÉBEC, op. cit., p. 67

Étant devenue consciente de l'importance du temps, les femmes ne veulent plus tâtonner pour réaliser leurs projets de vie. Ceci explique certains comportements des étudiantes adultes, notamment le choix d'un programme intensif pour le retour aux études et la pression que les étudiantes s'imposent pour réussir leurs études dans le temps déterminé par la gestion du programme.

Louise Marchand et Colette Dufresne-Tassé³² s'entendent sur le fait que les personnes adultes qui retournent à l'école ont, pour la plupart, vécu des échecs scolaires dans le passé, par conséquent, elles reviennent en formation avec la peur de ne pas réussir leur projet d'études. Leurs craintes se traduisent aussi par la diminution de leurs capacités intellectuelles, elles ont peur de ne pas comprendre suffisamment vite ou d'être confrontées à une mémoire déficiente, surtout lors des sessions de formation ou durant les périodes d'examen. Ce sentiment d'incompétence est souvent un handicap qui les empêche de réussir à s'adapter à leur milieu de formation. Par ailleurs, les étudiantes adultes ressentent un besoin constant de recevoir du feedback, c'est-à-dire être sécurisées, rassurées et valorisées pour ce qu'elles font. C'est une démonstration d'insécurité quasi pathologique selon Dufresne-Tassé.

La peur inconsciente de l'échec alliée au stress inhérent à toute situation nouvelle peuvent causer, au début de l'apprentissage et chez plusieurs individus, une anxiété telle qu'ils en perdront tous leurs moyens. Cette tension peut se traduire par un état d'excitation qu'il est facile d'assimiler à un comportement puéril ou immature, alors qu'en réalité l'adulte essaie de se cacher à lui-même et de cacher aux

³² Louise MARCHAND, op. cit.

Colette DUFRESNE-TASSÉ, op. cit.

autres l'anxiété qui l'habite. Il serait donc sage, au début de l'apprentissage, que l'éducateur d'adultes s'attache à abaisser cette anxiété jusqu'à un niveau acceptable³³.

Bernard, Marchand et Dufresne-Tassé exposent une vision similaire de l'éducation des adultes dans le système d'éducation aux adultes au Québec. Ils reconnaissent une différence entre les étudiant-es jeunes et les plus vieux qui ont plus d'expérience de vie à leur actif³⁴.

L'étudiante adulte est une personne ayant des caractéristiques qui la différencient de la jeune étudiante qui évolue dans les programmes réguliers du collégial. À l'instar de Colette Dufresne-Tassé³⁵, il y a lieu de prendre ces différences en considération afin d'offrir une formation qui répond aux besoins et aux attentes des étudiantes adultes. D'après Dufresne-Tassé, il y a lieu d'utiliser dans les programmes qui s'adressent aux adultes, une approche pédagogique plus axée sur la pratique que sur la théorie. Les étudiantes adultes font beaucoup référence à leur vécu et aiment le partager avec leurs collègues. Aussi, les personnes adultes souhaitent-elles expérimenter le plus tôt possible leur nouveaux acquis. Elles sont par conséquent plus critiques envers le type d'apprentissage reçu, si ce dernier ne permet pas de réaliser les objectifs tels que prévu. L'étudiante adulte se sent responsable de sa formation.

³³ TELUQ-QUÉBEC, op. cit., p. 65

³⁴ Jean-Louis BERNARD, L'apprenant-adulte, Librairie de l'Université de Montréal, Montréal, 1979-80

Louise MARCHAND, op. cit.

Colette DUFRESNE-TASSÉ, op. cit.

³⁵ Colette DUFRESNE-TASSÉ, op. cit.

L'approche andragogique repose sur ce besoin fondamental de l'adulte d'être traité comme un être autonome, indépendant. Lorsqu'ils reviennent aux études, les adultes en sont tous à des étapes bien différentes de leur indépendance, compte tenu de leur âge, de leurs expériences passées et de l'intégration même de ces expériences. Dans une approche reposant sur un processus de prise en charge, l'orientation vers l'autonomie, même délibérément recherchée, n'empêche pas l'adulte de s'interroger sur lui-même³⁶.

La personne adulte qui étudie est la principale actrice dans son processus de formation et elle est perçue comme autonome et responsable par les autres et par elle-même. Par conséquent, le programme de formation qu'elle choisit doit être cohérent avec ces traits attribuables à l'adulte.

2. La situation de dépendance des femmes

La situation de dépendance des femmes est culturelle affirme Colette Dowling (1982)³⁷. Avant les années 70, la formation scolaire était reléguée au second plan pour les filles, parce qu'elles étaient surtout éduquées pour servir un homme. Par conséquent, elles apprenaient à devenir de parfaites mères et épouses. «Les femmes abandonnent jeune les études parce que la famille n'a pas les moyens financiers de payer les dépenses supplémentaires que cela occasionne». Parfois, c'est pour permettre aux frères de s'instruire, car à cette époque d'avant les années 70, les garçons sont choisis pour être scolarisés, au détriment des filles, car ils auront à faire vivre une famille. Tandis qu'on encourage les jeunes garçons à accorder la priorité à leur carrière, on attend des

³⁶ Louise MARCHAND, op. cit., p. 95

³⁷ Colette DOWLING, Le complexe de Cendrillon, B. Grasset, Paris, 1982

jeunes filles qu'elles se satisfassent d'une identité dérivée de leur rôle sexuel. «C'est toi qui te maries, leur inculque-t-on, et c'est toi qui fais la maman³⁸».

Au cours de ces années, les femmes étaient conscientes qu'elles allaient se faire entretenir par un homme, qu'elles allaient vivre par procuration, c'est-à-dire au travers des réalisations du conjoint et des enfants. Les femmes se voyaient à l'intérieur de la maison, de toute façon, elles n'avaient pas le temps d'aller travailler à l'extérieur. Elles s'occupaient des enfants et exécutaient toutes les tâches reliées à l'organisation de la maisonnée. Pour la plupart des femmes, l'idée d'aller travailler à l'extérieur du foyer n'était pas une option possible et valorisante. Celles qui le faisaient étaient obligées et ce n'était pas le modèle que les femmes priorisaient. «Il n'y a pas si longtemps, la femme devenait adulte grâce à son mariage, véhicule d'illusions célébrées sans fin³⁹».

Le mariage était un choix de carrière pour les femmes. Par conséquent, elles ont beaucoup supporté leur mari dans leur travail parce qu'il rapportait l'argent nécessaire au besoin de la famille. Les femmes, actuellement, intègrent le marché du travail mais, elles ne sont pas encore complètement indépendantes matériellement. Souvent, elles cessent de travailler lorsqu'elles ont des enfants en bas âge et retournent sur le marché du travail lorsque les enfants commencent à fréquenter l'école. Cet arrêt a une répercussion sur leur trajectoire professionnelle. Lors du retour au travail, elles recommencent souvent au bas de l'échelle. Aussi, elles sollicitent rarement les promotions afin de continuer à être disponibles à la famille.

³⁸ Gail SHEELY, op. cit., p. 63

³⁹ Ibid., p. 64

Sur le marché du travail (Boothby, 1986)⁴⁰, elles occupent la plupart du temps des emplois dans le domaine des services, comme caissière, commis de bureau, secrétaire, serveuse dans les restaurants, couturière, femme de ménage et gardienne d'enfants. Dans le même ordre d'idée, Colette Dowling (1982)⁴¹ constate que les femmes se perçoivent comme des servantes et que cette perception d'elles-mêmes se reproduit sur le marché du travail. Elles occupent, en très grand nombre, les emplois qui ne sont pas valorisés socialement. Leur travail est souvent considéré comme un revenu d'appoint.

Aussi, les femmes, en général, vivent-elles une situation économique précaire parce que leur situation financière dépend souvent du maintien d'une relation harmonieuse avec leur conjoint (Dowling, 1982).

Les femmes ont encore beaucoup à faire pour atteindre leur indépendance économique, leur autonomie financière et affective. Actuellement, très peu d'entre elles occupent des postes de direction. Au sujet de leur orientation, elles n'ont pas pris l'habitude d'établir un plan de carrière et de planifier les mécanismes nécessaires pour atteindre leurs ambitions. Aussi, elles ne démontrent pas une motivation à long terme en rapport avec le travail. «Il faut beaucoup de courage et de tenacité pour remettre en question un modèle de comportement axé sur la dépendance⁴²».

⁴⁰ Daniel BOOTHBY, op. cit.

⁴¹ Colette DOWLING, op. cit.

⁴² Ellen Sue STERN, La femme indispensable, Éd. de l'Homme, Montréal, 1989, p. 219

Pour comprendre la complexité du statut des femmes étudiantes, il faut jeter un regard sur le type d'apprentissages et d'habiletés que la société actuelle préconise et favorise pour les femmes. Ainsi, les femmes qui retournent aux études ont vécu souvent un échec relatif à leur projet de vie touchant la réussite financière, le travail épanouissant et la valorisation sociale. Cet échec est attribuable au fait qu'elles ont dû choisir d'être la mère dévouée, la servante affectueuse et l'être désirable et disponible. Dans ce sens, Stern (1989) retient trois éléments qui sont étroitement reliés à leur éducation:

- 1) Les femmes doivent apprendre, dès le plus jeune âge, tout ce qu'il faut pour bien entretenir une maison, et s'occuper d'un homme et des enfants.
- 2) Aussi, elles développent toute la panoplie de la parfaite séductrice et de la personne dévouée et aimante, et c'est de cette façon qu'elles créent leur propre piège, soit: l'indispensabilité.
- 3) La femme se perçoit comme un être indispensable au bonheur des autres. Pour réaliser son projet de vie, elle se dévoue en offrant l'amour, les services et la disponibilité qui vont de soi pour la personne indispensable.

3. Le retour des femmes aux études

Le retour des femmes aux études fait suite, selon Colette Dowling (1982) à une certaine prise de conscience d'elles-mêmes et de leur autonomie. Depuis un certain nombre d'années, les femmes, pour diverses raisons, ne voient plus leur cuisine comme la seule source de leur épanouissement. Elles ont le goût d'améliorer leur situation financière, elles désirent un travail où elles pourront s'assumer. En fait, les femmes d'aujourd'hui ont besoin d'être plus

indépendantes financièrement et plus autonomes dans la vie (Dowling, 1982)⁴³. Par conséquent, depuis un peu plus d'une décennie, il y a un retour massif des femmes à l'école. Probablement parce qu'elles estiment que le meilleur moyen pour atteindre leurs objectifs est de posséder une formation spécialisée.

On ne peut passer sous silence le retour massif à l'école de nombreuses femmes adultes. Ce mouvement s'est amorcé et rapidement développé en raison de l'augmentation, ces dernières années, du nombre de femmes chefs de famille; en raison des conditions économiques qui poussent de plus en plus de femmes à retourner sur le marché du travail, et de la prise de conscience, chez bon nombre d'entre elles, des conséquences de leur dépendance économique dans la société actuelle [...]

[...] Ce mouvement, amorcé il y a quelques années, n'est certainement pas en voie de s'interrompre. Bien au contraire, le retour des femmes sur le marché du travail implique, dans bien des cas, un retour aux études leur permettant d'acquérir des compléments de formation⁴⁴.

Les femmes font une prise de conscience d'elles-mêmes et de leur affranchissement. Elles tendent vers l'indépendance et l'autonomie (Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure, Legault, 1983)⁴⁵. Elles ne veulent plus se satisfaire et s'enfermer dans le rôle de la servante romantique dévouée aux autres (Dowling

⁴³ Colette DOWLING, op. cit.

⁴⁴ COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, "Le retour des femmes à l'école" dans L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère, Annexe 1, Québec, 1982, p. 27

⁴⁵ Christine CORBEIL et al., L'intervention féministe, l'alternative des femmes au sexisme en thérapie, Éd. Saint-Martin, Montréal, 1983

et Sue Stern, 1989)⁴⁶. Elles savent maintenant qu'elles sont capables de choisir et de s'assumer. Pour ce faire, elles doivent s'outiller pour s'adapter à ce monde, elles doivent apprendre à se battre et à prendre leur place pour atteindre leurs objectifs qui sont d'ordre personnel et professionnel. En somme, elles désirent la confiance et l'estime d'elles-mêmes et un travail où elles s'épanouissent.

Cependant, le cheminement des femmes qui ont choisi le retour aux études comme moyen de transition pour améliorer leur qualité de vie comporte certaines difficultés (Boothby, 1986)⁴⁷. En fait, les femmes vivent une situation particulière lors du retour aux études, selon l'enquête réalisée par Charlotte Morneau⁴⁸ sur le développement vocationnel des femmes qui désirent réintégrer le marché du travail ou le milieu des études. Après une absence plus ou moins prolongée du milieu des études, il est démontré que les femmes sont obligées de surmonter plusieurs obstacles pour parvenir à réaliser leur projet d'études. Aussi, pour comprendre la difficulté de réinsertion des femmes aux études, il importe de faire ressortir, toujours selon cette recherche, les contraintes des femmes liées à leur condition et les contraintes liées à leur formation.

Les contraintes liées à leur condition de femme sont en relation avec leur sexe et la perception du rôle des femmes dans la société. En fait, dans cette optique

⁴⁶ Colette DOWLING, op. cit.

Ellen Sue STERN, op. cit.

⁴⁷ Daniel BOOTHBY, op. cit.

⁴⁸ Charlotte MORNEAU, op. cit., p. 203

se retrouve tout ce qui a trait à l'engagement des femmes en ce qui regarde le maintien des valeurs familiales et des responsabilités qui en découlent. Par ailleurs, la condition économique précaire dont les femmes sont souvent victimes a des répercussions évidentes sur leur autonomie et sur leur pouvoir. En somme, pour la majorité d'entre elles, les conséquences se manifestent par un manque évident d'emprise sur leur vie.

Les contraintes liées à la formation se situent par rapport à la structure actuelle du programme d'études et de la place que les femmes étudiantes prennent à l'intérieur de ce programme. Il ressort de l'étude de Charlotte Morneau que le problème est surtout en relation avec l'insécurité des femmes. Elles ont peur de ne pas être à la hauteur, c'est-à-dire qu'elles craignent de ne pouvoir être capables de comprendre le fonctionnement de l'institution ou de ne pas être capables de s'adapter aux horaires. Elles appréhendent de ne pas pouvoir comprendre assez vite les matières, de ne pouvoir réussir les tests, les examens ou toute évaluation. Somme toute, les femmes ont un sentiment d'incompétence avant de débiter leur programme de formation. Par ailleurs, elles possèdent le désir et la motivation d'améliorer leurs conditions de vie. Cependant, la décision de passer à l'action et d'entreprendre un programme d'études ne se fait pas facilement.

Plusieurs études décrivent les particularités qui sont spécifiques aux femmes. Dowling (1982) et Sue Stern (1989) s'entendent sur l'identification de traits communs qui caractérisent les femmes en général, soit:

- le manque d'estime et de confiance en soi;
- la peur de l'échec;
- la tendance à vouloir se faire prendre en charge;

- la démonstration de comportements de manipulation dans leur relation avec le pouvoir;
- l'attitude perfectionniste;
- le sentiment de culpabilité;
- le manque d'ambition pour elle-même par rapport à une carrière;
- le besoin constant de savoir si elles sont correctes et si leurs productions sont conformes aux exigences;
- la facilité à démontrer leur émotivité.

Le constat à l'effet que ces traits soient plutôt négatifs soulève la question de l'adaptation des femmes étudiantes adultes au programme d'études préalablement défini dans le précédent chapitre.

Il semble donc nécessaire que les programmes de formation soient adaptés aux femmes inscrites dans ceux-ci, comme devrait l'être toute formation qui s'adresse à des groupes spécifiques, en raison de l'importance de la scolarité lors de l'embauche. Le niveau de scolarité est un critère très important pour l'obtention d'un emploi. De fait, plus une personne est scolarisée dans la discipline choisie, plus elle a des chances d'obtenir l'emploi convoité.

4. Les facteurs qui influencent l'apprentissage des femmes étudiantes adultes

Les facteurs qui influencent l'apprentissage des femmes étudiantes adultes sont en relation avec leur contexte de vie d'étudiante et de leur contexte de vie personnelle et familiale (Louise Marchand 1982). Colette Dufresne-Tassé décrit l'apprentissage comme étant «une capacité, un pouvoir nouveau, acquis lors d'un échange avec la réalité. Cette capacité représente un changement perceptible par celui qui l'acquiert et peut influencer sa façon de se voir lui-

même⁴⁹». Aussi, pour posséder cette capacité, ce pouvoir, il faut que les nouvelles étudiantes sachent dans quoi elles s'engagent, qu'elles aient de l'emprise sur leur démarche et leur cheminement d'étudiantes.

Il apparaît que si les femmes avaient plus d'informations au début de leur retour aux études en ce qui a trait au fonctionnement de l'institution, de l'organisation et du programme, elles paniqueraient moins à l'idée de s'impliquer dans ce nouveau contexte.

Afin de comprendre les éléments qu'impliquent le contexte d'apprentissage pour les étudiantes adultes dans ces programmes, la structure conceptuelle de la recherche s'inspire des facteurs qui influencent l'apprentissage, tels que présentés par Louise Marchand. Selon cette auteure⁵⁰, il faut prendre au sérieux les femmes qui retournent aux études, en leur proposant une formation à leur mesure, qui prend en considération leurs conditions de vie et leur situation d'apprentissage.

Les facteurs qui influencent l'apprentissage des adultes sont de quatre types (Louise Marchand)⁵¹: ceux liés à l'apprenante et à l'apprenant, ceux liés aux personnes-ressources, ceux liés au programme et ceux liés à l'environnement humain et physique.

- 1) Les facteurs liés à l'apprenante sont:
 - sa personnalité,

⁴⁹ Colette DUFRESNE-TASSÉ, op. cit., p. 9

⁵⁰ Louise MARCHAND, op. cit.

⁵¹ Ibid.

- son expérience de vie,
 - son expérience de travail,
 - sa motivation face à l'apprentissage.
- 2) Les facteurs liés à la personne-ressource sont:
- sa personnalité,
 - son approche pédagogique,
 - son expérience de vie et de travail,
 - sa disponibilité,
 - la confiance accordée à l'apprenante.
- 3) Les facteurs liés au programme sont:
- le contenu,
 - les méthodes et techniques utilisées,
 - les cours obligatoires vs les cours optionnels.
- 4) Les facteurs liés à l'environnement humain et physique sont:
- l'aménagement des lieux,
 - le climat du groupe,
 - l'atmosphère général du cours,
 - les relations avec la personne-ressource,
 - le local, l'éclairage, l'ameublement, l'espace physique.

L'adaptation de cette grille a été faite en considérant les particularités de cette recherche qui est de connaître le vécu des femmes étudiant dans un contexte de formation intensive de niveau collégial.

Pour répondre à la question de la recherche, il importe de connaître la situation spécifique et subjective des femmes des conditions de leur performance académique dans le contexte du programme intensif de niveau collégial.

LES TROIS ASPECTS RETENUES POUR L'INSERTION DES FEMMES DANS LEUR BESOIN

- . d'être considérées comme des étudiantes adultes avec la reconnaissance de leur expérience de vie.
- . d'être familiarisées avec le fonctionnement de l'institution et la méthodologie du travail académique.
- . d'être accompagnées dans leur projet d'études.

SELON LES QUATRE (4) FACTEURS INFLUENÇANT L'APPRENTISSAGE (Louise Marchand) (Tel que décrit dans la structure conceptuelle)

ENVIRONNEMENT PHYSIQUE	ENVIRONNEMENT HUMAIN	PROGRAMME	APPRENANTE
. la condition et la disponibilité des locaux	. les relations dans le groupe des étudiantes	. la trajectoire des futures apprenantes	. l'apprenante
. l'ameublement	. les relations avec les professeures	. les exigences et les préalables académiques pour être admises au programme	. le conjoint
. l'équipement et le service technique	. le support professionnel	. l'intégration au milieu des études	. les enfants
		. le contenu des activités de formation - ce qu'elles ont appris	. l'organisation familiale
		. la pédagogie - façon dont les professeures enseignent	. la famille
		. la disponibilité des professeures	
		. l'horaire des activités de formation	
		. l'évaluation des activités de formation	
		. la pertinence du programme intensif	

5. Le but de la recherche

Le but de la recherche consiste à cerner, du point de vue des femmes étudiantes, la problématique des conditions particulières de leur insertion dans les programmes intensifs en Techniques de bureau. Plus précisément, les objectifs de l'étude visent à mieux comprendre ces conditions par rapport à chacun des facteurs suivants: les facteurs liés à l'environnement physique et humain, les facteurs liés au programme et les facteurs liés aux apprenantes elles-mêmes.

Le portrait des conditions des femmes adultes dans un programme de formation intensif permettra aux gestionnaires de ces programmes et aux formatrices d'avoir une vision plus éclairée concernant les spécificités liées à ces étudiantes.

6. Les limites de la recherche

Les limites de la recherche ont tenu compte de la disponibilité de la réceptivité, de l'aspect financier des sujets pour faciliter leur participation à la recherche.

Les femmes étudiantes adultes qui ont réussi le programme intensif en Techniques de bureau depuis cinq (5) ans au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue sont peu nombreuses. De plus, elles ont été difficiles à rejoindre en raison de leur mobilité.

Par conséquent, il apparaissait important d'atténuer le risque de ne pas obtenir de réponses en quantité suffisante pour les besoins de la recherche. Aussi, afin d'inciter les femmes à participer à la recherche, une somme d'argent a été

allouée par le Service de développement pédagogique du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Cet argent a servi à défrayer les coûts de transport et de gardiennage que les femmes devaient assumer afin d'être présentes lors des séances d'entrevue. Il est évident que cet aide a facilité la participation des femmes.

Parce qu'elles avaient déménagées pour se rapprocher de leur milieu de travail ou à cause d'un changement par rapport à leur situation conjugale. Aussi, concernant la réceptivité des femmes à participer à la recherche, certaines d'entre elles qui n'avaient pas trouvé de travail dans le domaine de la bureautique se disaient moins intéressées à participer à la recherche. Ces dernières croyaient n'avoir rien à dire ou se disaient indisposées parce qu'elles n'avaient pas réussi à obtenir l'emploi convoité.

Le choix de la méthode qualitative est en lien avec la réceptivité des femmes étudiantes à bien vouloir participer à la recherche. Aussi, cette méthode ne permet pas de faire des liens de cause à effet par rapport au traitement du vécu des sujets.

La cueillette des données est effectuée durant la période de mai et juin 1991. Les entrevues ont été organisées et réalisées par l'auteure.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la démarche de recherche qui a conduit à la mise au jour de l'expérience subjective de formation des femmes étudiantes adultes admises dans le programme intensif en Techniques de bureau. Cette méthodologie comprend l'ensemble de la démarche effectuée afin d'obtenir et de traiter les données qui permettent de répondre à la question de la recherche. Le déroulement méthodologique débute par l'identification des sujets. La conception et l'expérimentation des instruments de cueillette des données, en l'occurrence le schéma d'entrevue (Annexe 5) et le questionnaire (Annexe 6), servent à recueillir l'information. Le traitement des données a été réalisé à partir d'une grille d'analyse thématique du contenu et la grille synthèse de l'expérience de formation a servi de cadre afin de présenter les résultats. Les étapes de la recherche comprennent tout le processus de la cueillette des données à la synthèse de la formulation de l'expérience de formation. Les instruments d'analyse ont été conçus à partir de données théoriques et conceptuelles déjà définies et présentées au chapitre précédent, soit les facteurs d'apprentissage tels que décrits par Louise Marchand, d'après un modèle andragogique et dans une perspective féministe.

1. La méthode de recherche

La méthode de recherche qualitative a été choisie parce que l'objectif de la recherche est de faire valoir le vécu de formation des femmes par elles-mêmes. Il faut considérer que les sujets ont été affectés émotionnellement par leurs

conditions de vie d'étudiante. Elles seules pouvaient orienter le contenu de la recherche. Il était donc inconcevable de tenter d'anticiper, lors de l'élaboration de la problématique et du cadre de référence, tous les éléments difficiles et tous les éléments facilitant le processus de leur formation.

Le matériel de cette recherche était par conséquent impossible à réaliser avec des énoncés fermés et quantifiables.

2. Les sujets

Les sujets qui collaborent à cette étude sont des femmes qui, lors de leur formation, étaient âgées entre 20 et 50 ans. Le critère de choix des sujets consiste en la réussite du C.E.C. en Techniques de bureau dans les programmes intensifs au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Les femmes ont été choisies parmi cinq (5) cohortes différentes. Les cohortes retenues sont celles de chacune des années suivantes: 1986-1987/1987-1988/1988-1989/1989-1990/1990-1991. Parmi chacune des cinq cohortes, nous avons retenu cinq (5) sujets pour les entrevues qui ont été réalisées en groupe, afin de consulter un minimum de quinze (15) femmes sur les quatre-vingt-dix-huit (98) qui ont réussi le programme de 1980 à 1991. La prise de contact avec les femmes a été facilitée grâce à la collaboration du Service aux adultes et aux entreprises du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, lequel a fourni les numéros de téléphone des anciennes femmes étudiantes en Techniques de bureau.

3. Les instruments de cueillette et d'analyse de données

Les instruments de cueillette et d'analyse de données font appel à la collaboration des femmes qui sont sollicitées pour des entrevues de groupe.

3.1 L'entrevue

L'entrevue de groupe constitue la méthode choisie pour obtenir l'information recherchée.

L'entrevue semble adéquate pour ce type de recherche qui exige la présence des personnes, ce qui permet d'obtenir les réponses sans délai. De plus, l'entrevue est choisie en raison du rapport humain que privilégie cette méthode qui paraît pertinente à l'obtention d'information de nature émotive de la part de femmes vivant en relation avec ce type de programme.

Les entrevues se font en groupe composé de cinq (5) femmes. Les femmes ont demandé de planifier les groupes d'entrevue selon leur cohorte respective. Cette organisation permet d'entrer en contact plus rapidement et de partager un vécu de formation que les femmes auraient eu de la difficulté à s'exprimer en présence d'étrangères.

Les objectifs poursuivis par les entrevues sont essentiellement de cerner les préoccupations des femmes lors de la poursuite de leur programme d'études en Techniques de bureau. Pour les fins de cette démarche méthodologique, nous désirons vérifier et préciser ce qu'implique, pour la femme adulte, la poursuite d'études dans un programme intensif. Nous croyons que les femmes adultes dans ces programmes sont des étudiantes qui ont un vécu différent des étudiantes et des étudiants du secteur régulier. Il nous semble essentiel de reconnaître les obstacles que les femmes doivent surmonter pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Le fondement de ce choix méthodologique réside dans l'importance de considérer les diverses spécificités du vécu des femmes en rapport avec leur projet d'études.

L'entrevue

La technique de l'entrevue s'appuie sur le témoignage verbal des sujets pour obtenir de l'information quant à leurs expériences, leurs comportements, leurs habitudes. Lors d'une entrevue, des questions sont posées par un interviewer qui se propose d'obtenir des informations sur ce que les sujets savent, croient ou espèrent, ressentent ou souhaitent, projettent de faire ou ont fait, ainsi que sur les explications et les motifs qui appuient, expliquent ou justifient leurs comportements ou leurs croyances. L'entrevue permet une bonne communication des questions, grâce au fait que l'interviewer et le sujet sont face à face. D'autre part, l'interviewer est en position privilégiée pour observer le sujet et la situation à laquelle il réagit⁵².

...décider de faire usage de l'entretien, c'est primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeller les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur rendement à certaines tâches ou d'obtenir une auto-évaluation à l'aide de

⁵² Marc-André NADEAU, L'évaluation de programme, Théorie et pratique, Les presses de l'Université Laval, Québec, 1988, pp. 342-343

divers questionnaires. C'est privilégier le médium de la relation interpersonnelle⁵³.

Plus spécifiquement, les entrevues sont articulées à partir de la définition de l'entrevue semi-structurée. Les entrevues semi-structurées laissent place à l'interaction avec les sujets. De plus, ce contact direct avec les sujets, a constaté Gauthier, permet de croire que les personnes interviewées dans un tel contexte livrent certaines informations qui ne sont quelquefois pas anticipées lors de l'élaboration du matériel de recherche. Ceci donne la possibilité d'obtenir des pistes d'analyse qui permettent de faire des liens qui, sans cette ouverture, demeureraient occultés.

L'entrevue semi-structurée

Il existe un type intermédiaire d'entrevues de recherche ou d'intervention fréquemment utilisé pour l'étude de certains phénomènes ou problématiques reliés au travail, soit l'entrevue semi-structurée. Le spécialiste utilise alors une attitude de semi-directivité en abordant chaque thème à couvrir par une question ouverte pour ensuite, selon les réponses de l'interviewée, approfondir la réponse générale par des questions plus spécifiques. L'interviewer n'intervient que pour s'assurer que les diverses composantes ont été traitées, pour obtenir plus d'informations ou pour

⁵³ Benoît GAUTHIER, Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1987

diriger la conversation à l'intérieur du plan général de l'entrevue⁵⁴.

Par ailleurs, Bégin et Joshi⁵⁵ considèrent qu'il est important, dans le domaine de la recherche, que le contact établi avec chacun des sujets soit identique. Donc, en plus d'utiliser l'entrevue semi-structurée, les entrevues sont aussi standardisées, c'est-à-dire que les entrevues sont identiques dans la forme: l'ordre des interventions, le style de questions ouvertes ou fermées et la durée dans le temps. De plus, la formulation des questions est la même et il n'y a aucun ajout ou retrait des questions.

Les avantages des entrevues standardisées

a) Elles sont conformes à un principe de base de la mesure. Une entrevue standardisée permet la comparaison avec d'autres entrevues, et permet aussi une mesure adéquate de l'information qui est fournie par le sujet. b) Elles sont plus efficaces et plus sûres quant à l'information qu'elles fournissent. c) Elles minimisent les erreurs qui peuvent intervenir dans les formulations de questions⁵⁶.

⁵⁴ Yvan BORDELEAU, Comprendre et développer les organisations, Méthodes d'analyse et d'intervention, Éd. Agence d'ARC inc., Montréal, 1987, p. 101

⁵⁵ Guy BÉGIN et Purushottam JOSHI, Psychologie sociale, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1978, p. 23

⁵⁶ Ibid., pp. 42-43

L'entrevue semi-dirigée a été retenue parce qu'elle permet aux participantes d'exprimer leur vécu émotif en relation avec leur formation. De plus, la structure de l'entrevue standardisée maintient un cadre similaire pour chaque entrevue. Donc, ce choix est fait dans le but de cueillir les données les plus précises possible, afin de répondre à la question de la recherche.

3.2 Le schéma d'entrevue

Le schéma d'entrevue (Annexe 6) est élaboré d'après les facteurs d'apprentissage de Louise Marchand⁵⁷. Il est présenté sous la forme d'énoncés. Il sert à faciliter et à encadrer le contenu des échanges entre les femmes et l'interviewer. Le contenu permet aux femmes étudiantes de signifier leurs satisfactions et leurs insatisfactions par rapport aux facteurs d'apprentissage préalablement définis (Chapitre 2). Aussi, il est utilisé pour recueillir les informations qui permettent de connaître ce que les femmes ont retenu de leur vécu d'étudiantes.

3.3 Le questionnaire écrit

Le questionnaire écrit (Annexe 7) permet de recueillir les caractéristiques personnelles des répondantes. Ces informations font référence aux secteurs géographiques de résidence, à l'état civil, aux enfants, au conjoint, à la situation financière. Successivement, sont présentés ce qui a trait aux études antérieures et au programme intensif en Techniques de bureau. Les résultats de ce questionnaire sert à situer les femmes par

⁵⁷ Louise MARCHAND, op. cit., p. 107-108

rapport à leur environnement socio-économique et à leur formation antérieure.

3.4 Une grille d'analyse thématique du contenu

Une grille d'analyse thématique du contenu permet d'extraire du corpus des entrevues les éléments essentiels en lien avec la problématique. La réalisation de l'encodage, du traitement, du regroupement et de la déduction des données doit être effectuée le plus objectivement possible. Par conséquent, la conception de cette grille d'analyse du contenu doit être précise et adaptée. Le contenu est traité en utilisant les quatre (4) facteurs retenus, reliés à des indicateurs spécifiques, tels que définis dans le chapitre précédent.

La conception du système de codage est présentée en trois (3) étapes: traiter les interventions des femmes en lien avec les différents facteurs d'apprentissage retenus, regrouper chacune de ces interventions avec chacun des facteurs respectifs et déduire l'expérience des femmes, de leurs propres points de vue, selon la question de recherche proposée.

Les interventions sont les énoncés de tout ce que les femmes expriment et qui apparaissent dans le corpus des entrevues. L'analyse thématique consiste à repérer et à identifier les énoncés selon les facteurs retenus, soit:

- l'environnement physique (A),
- l'environnement humain (B),
- le programme (C),
- l'apprenante (D).

Ces énoncés sont les indicateurs qui précisent ou définissent les facteurs. Ils sont identifiés par les lettres minuscules de a à t. Le codage des propos de chacun des groupes de femmes rencontrés est identifié (ex: gr.1, gr.2, gr.3). Sous chacun des facteurs A - B - C - D sont placés les indicateurs pertinents en petites lettres minuscules. Pour faciliter le repérage des interventions, il y a un chiffre. Ex: gr.2-C-i-54. Ce système de codage nous permet de traiter le corpus des entrevues rigoureusement. Aussi, avec une telle procédure, peu d'éléments pertinents peuvent être omis. (Annexe 5)

3.5 La grille de synthèse de l'expérience de formation

La grille de synthèse de l'expérience de formation est l'outil qui permet d'organiser les données analysées selon que les situations font problème ou non et pour lesquelles on souhaite des changements.

Ce qui fait problème réfère à ce que les femmes n'aiment pas, ce qui cause problème, c'est-à-dire ce qui fait entrave à la bonne réussite de leur projet d'études. Ce qui convient englobe ce qu'elles aiment et ce qui devrait persister. Ce qui devrait être changé sont leurs souhaits et ce qu'elles pensent qui pourrait être amélioré.

Ce cadre permet de présenter les résultats de l'analyse et de l'interprétation du contenu de la recherche.

4. Les étapes de la recherche

Les étapes de la recherche sont les suivantes: premièrement, l'élaboration et la validation du schéma d'entrevues et du questionnaire tels que présentés précédemment; deuxièmement, la cueillette des informations par entrevues de groupe : ces entrevues sont enregistrées sur magnétophone; troisièmement, l'analyse thématique du verbatim et l'interprétation des résultats recueillis à la lumière des recherches antérieures et du cadre de référence; quatrièmement, la présentation de l'expérience de formation des femmes étudiantes adultes en formation intensive selon les facteurs préétablis. La présentation de la démarche de recherche permet de percevoir dans un ensemble les étapes méthodologiques qui constituent le processus de recherche.

Le calendrier du déroulement de la recherche est le suivant:

- | | | |
|-----------------------|---|--|
| 1 ^{re} étape | : | Élaboration et validation d'un schéma d'entrevues et d'un questionnaire - Automne 1991 |
| 2 ^e étape | : | Passation des entrevues - Hiver 1992 |
| 3 ^e étape | : | Analyse du contenu des entrevues, analyse thématique et synthèse interprétative - Hiver 1992 |
| 4 ^e étape | : | Formulation de l'expérience et rédaction du rapport - Automne 1993 et Hiver 1994 |

Chacune de ces étapes permet de parfaire la première partie de la cueillette des données.

4.1 La cueillette des données

La cueillette des données a été réalisée auprès des sujets qui ont évolué dans le programme intensif en Techniques de bureau. Ainsi, cette étape de la recherche décrit comment se déroule la prise de contact avec les sujets. Pour terminer, apparaissent les moyens utilisés pour la transcription des données. La réalisation de cette étape résulte en un corpus, c'est-à-dire le contenu écrit de ce que les femmes ont dit dans le cadre du schéma d'entrevues.

4.1.1 Le contact préliminaire avec les sujets

Le contact préliminaire avec les sujets a été fait par appel téléphonique.

Le déroulement des contacts téléphoniques a été réalisé de la façon suivante: l'identification de la chercheuse, du Cégep et du programme, l'explication des buts de la recherche qui consiste à connaître leur vécu dans ce type de programme, l'obtention du genre de collaboration attendu de leur part, la précision de la durée de l'entrevue, la date, l'heure et le lieu de la rencontre. De plus, il est à souligner l'appréciation pour l'aide apportée à la recherche et l'assurance auprès de l'interlocutrice du caractère confidentiel de l'entrevue.

De plus, il a été mentionné, lors de ce contact téléphonique, que cette étude est importante au sens où-elle peut éventuellement contribuer à aider les femmes dans leurs futurs projets d'études.

Les contacts téléphoniques faits par la chercheure ont été mal perçus. Les femmes ont eu peur d'être identifiées parce qu'elles ont perçu la chercheure comme une enquêteuse pour le "Service aux adultes" du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Il a été alors suggéré aux femmes qui avaient accepté de participer à la recherche, de communiquer avec d'autres femmes pour obtenir leur collaboration. Les résultats de leurs démarches ont été très positifs. Les femmes entre elles ont manifestement été très intéressées à collaborer. Elles étaient d'accord de participer à des entrevues en groupe. Par ailleurs, elles ont exprimé le désir de se rencontrer avec les femmes de leur groupe respectif. Et les groupes, tel que prévu, se sont organisés, c'est-à-dire qu'il y a formation de trois (3) groupes de cinq (5) femmes.

4.1.2 Le déroulement des entrevues

Le déroulement des entrevues a fait appel à une quinzaine de sujets, répartis en trois (3) groupes de cinq (5) individus. La durée de chaque entrevue a été de trois (3) heures environ. Les entrevues se sont échelonnées sur trois (3) demi-journées entre le mois d'avril et le mois de mai 1992.

Les entretiens se présentent en deux (2) parties distinctes.

L'entrevue a été conduite à l'aide d'un schéma d'entrevue composé à partir des facteurs d'apprentissage de Louise Marchand. L'interviewer oriente la discussion selon le schéma prévu et les ex-étudiantes en Techniques de bureau raconte leur

vécu de formation. (Annexe 6) Le déroulement a été fait sous forme de discussion et d'échange dans un cadre préétabli. L'entrevue est enregistrée sur magnétophone. La deuxième partie de l'entrevue se fait avec le questionnaire écrit. Dans ce cas, la chercheure lit les questions et inscrit, par écrit, les réponses.

La séance de groupe qui s'est déroulée sous la direction de la chercheure-interviewer a commencé par les présentations de chacune des participantes et de la définition du rôle et de l'implication de l'interviewer. Elle a rappelé le thème de l'entretien et le cadre général de la recherche. Par la suite et avant l'enregistrement, les interviewées sont informées du déroulement de l'entrevue.

L'interviewer a mentionné l'importance de la participation des sujets à cette recherche, elle a signalé la connaissance qu'elle a du programme ainsi que sa préoccupation face à la situation des femmes dans les programmes intensifs. Elle a présenté le thème et le schéma de l'entrevue. Elle les a avisées du but de la recherche afin de les rassurer sur son utilisation. Par rapport aux modalités de l'entrevue, elle a prévu, avec les femmes, le temps consacré à l'entrevue et a précisé que l'entrevue est enregistrée et que, si elles le désirent, elles pourront écouter l'enregistrement après l'entrevue. Aussi, l'interviewer a spécifié quelques notions techniques, comme par exemple, ne pas parler ensemble pour faciliter la transcription de l'enregistrement et a assuré les femmes de la confidentialité de leur témoignage.

La conduite de l'entrevue s'est déroulée dans un climat de confiance. Le rôle et les principales attitudes de l'interviewer dans la conduite de l'entrevue ont été d'introduire le sujet et de définir clairement les objectifs de l'entretien ainsi que de conduire l'entrevue dans un climat de confiance. Les tâches de l'interviewer consistaient à questionner, clarifier, refléter, faciliter, reformuler, relancer, guider, rassurer, stimuler, demander des précisions, contrôler le temps et conclure l'entretien. Aussi, elle est intervenue le moins possible pendant la période de temps consacré à l'entrevue, afin de ne pas couper la communication et permettre aux interviewées de s'exprimer à leur satisfaction.

À la fin de l'entretien, l'interviewer résume l'entrevue et le schéma d'entrevues, demande s'il y a certaines informations à partager avant de clore l'entrevue. L'entrevue se termine par des commentaires sur la façon dont les interviewées ont vécu l'entrevue et leur point de vue sur le contenu et le déroulement de celle-ci.

La transcription écrite de l'entrevue

La transcription écrite de l'entrevue est faite littéralement à partir des enregistrements.

4.2 Le traitement des données

Le traitement des données s'inspire de Mayer et Ouellet.

...d'une façon générale, on peut définir l'analyse de contenu comme étant l'analyse systématique des idées exprimées dans un texte (Cartwright, 1974). L'analyse de contenu peut s'appliquer à des documents écrits comme à des communications verbales⁵⁸.

Dans cette partie, nous retrouvons les étapes d'encodage et d'analyse des données. Les objectifs poursuivis par l'analyse de contenu sont de préciser le lien existant entre la question principale de la recherche et les facteurs retenus pour les fins de l'analyse.

4.2.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique se fait à partir de la transcription des enregistrements où les particularités de chacun des entretiens de groupe sont notés. Les enregistrements sont écoutés en lisant les textes, dans le but de s'approprier le contenu des entrevues, de saisir les nuances et de percevoir les sentiments qui y sont liés. Les propos pertinents en lien avec chacun des facteurs définis dans le schéma d'entrevues sont encodés et tous les éléments liés à chacun des facteurs sont regroupés.

⁵⁸ Robert MAYER et Francine OUELLET, Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux, Éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 1991, p. 474

4.2.2 La synthèse et la formulation de l'expérience de formation

La synthèse et la formulation de l'expérience de formation met en évidence les situations problématiques et les améliorations souhaitées. Le traitement, l'analyse et l'interprétation des données recueillies permettent de dresser un portrait de l'expérience de formation des femmes étudiantes adultes selon les facteurs préétablis et éclairés des perspectives andragogique et féministe. Ce processus d'organisation facilite la description du vécu des femmes étudiantes adultes dans le programme intensif en Techniques de bureau parce qu'il est cohérent et sans ambiguïté. Par conséquent, les résultats de la recherche pourront se lire selon cette disposition.

En résumé, ce chapitre sur la méthodologie est une description des sujets, des instruments et des étapes de la recherche. Le tout constitue le processus d'ensemble requis afin de recueillir et de traiter l'information. Ainsi, il est possible d'obtenir la description de ce que les femmes étudiantes adultes vivent dans les programmes intensifs en Techniques de bureau selon leur propre point de vue.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats comprend les caractéristiques personnelles des femmes ainsi que leur vécu en relation avec le programme intensif en Techniques de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Les femmes qui participent à la recherche présentent des caractéristiques très variées. En général, elles demeurent à Rouyn-Noranda, ont entre 25 et 35 ans, sont mariées et habitent avec le conjoint et les enfants. Elles possèdent un secondaire V et ont fait un arrêt d'études de plusieurs années. Elles ont suivi quelques cours à temps partiel (par les soirs). Le but du retour aux études est l'emploi. Elles n'auraient pas entrepris le programme sans rémunération. Elles ont toutes réussi la formation intensive en Techniques de bureau. (Annexe 8)

Qui sont les femmes qui entreprennent le programme intensif? Quel est le vécu des femmes dans le programme intensif?

1. L'environnement physique

L'environnement physique réfère aux conditions matérielles qui sont mises à la disposition des étudiantes adultes dans les programmes intensifs en Techniques de bureau.

Comme le programme est d'une durée d'un an intensif, il va de soi que tout l'aspect physique et environnemental peut avoir certaines conséquences sur la

performance académique des étudiantes qui évoluent dans ces techniques intensives. Les femmes sont assises devant un ordinateur plusieurs heures par jour. Elles utilisent des locaux durant quatre sessions consécutives. De plus, elles utilisent de l'équipement technique nécessaire à l'intégration de connaissances pratiques pour effectuer le travail de bureau. Elles ont aussi besoin de services techniques qui sont liés à leurs besoins d'apprenantes.

Par ailleurs, pour les besoins de cette recherche, les considérations matérielles sont délimitées par trois principaux indicateurs; la condition et la disponibilité des locaux, l'ameublement, l'équipement et le service.

1.1 La condition et la disponibilité des locaux

Les facteurs considérés dans cette section sur la condition et la disponibilité des locaux sont la température, l'éclairage, la grandeur des locaux, l'isolation, l'aération et les fenêtres.

Pendant les entrevues, la plupart des femmes affirment que l'état de ces composantes inhibent ou altèrent leur capacité de performer. Elles font allusion au manque d'aération et de fenêtres dans les locaux, à l'air vicié, à la chaleur accablante et à l'incapacité de la contrôler, hiver comme été, ainsi qu'au manque de lumière et d'espace. Elles précisent que la petite fenêtre d'un des locaux ne leur est d'aucun secours, puisque, lorsqu'elle est ouverte, le bruit enterre la voix de la professeure, et lorsqu'elle est fermée, l'air est suffoquant.

Moi, ce que je trouvais le plus difficile ce sont
les locaux qui n'avaient pas de fenêtre, Ça

c'était très, très dur. Quand tu dis que tu passes un an dans une école, il me semble que la clarté du jour, ça fait du bien. Tu te sentais vraiment emprisonnée. Moi, c'est ce que j'ai trouvé le plus dur.

L'espace physique, c'était pas assez grand on était tassées. Un petit, petit local avec la chaleur des ordinateurs, puis notre chaleur à nous autres, la chaleur extérieure, on étouffait. À l'examen final, je me demande comment ça qu'on n'a pas perdu connaissance. Il devait faire 90. Nos livres étaient collés, l'eau nous coulait dans la figure.

Il est intéressant de noter que les femmes du programme intensif comparent leur situation à celle des étudiantes du régulier, car disent-elles, celles-ci avaient priorité pour les locaux. Plusieurs des femmes interrogées ont dû être relocalisées dans un sous-sol à l'autre bout du Cégep, afin de céder les espaces aux étudiantes du régulier. Certaines femmes jugent les locaux comme étant inadéquats pour leur formation. Elles ne comprennent pas pourquoi elles passent au second rang, puisqu'elles occupent davantage les locaux que les étudiantes du secteur régulier.

De plus, certaines auraient apprécié une plus grande accessibilité à des locaux pour travailler le soir au lieu de se réunir chez elles.

Malgré le mécontentement général, quelques femmes ont exprimé leur satisfaction. Elles disent ne pas avoir été vraiment incommodées par le

manque de lumière, l'aération ou la grandeur des locaux. Est-ce par indifférence ou par résignation? Car l'une d'entre elles déclare:

Moi, j'ai rien à dire là-dessus. Je me disais qu'on ne faisait que passer et qu'au moins on pouvait étudier sans que ça nous coûte trop cher en argent. Mais, souvent j'étais tannée d'entendre chiâler. Je pense que l'administration faisait son possible.

Il en ressort donc, que la plupart des femmes étudiantes adultes souhaitent une meilleure aération et des fenêtres dans les locaux qui servent aux activités de formation. Elles aimeraient aussi un peu plus de confort dans des locaux mieux adaptés à un programme intensif: espace, éclairage, chaleur tempérée, locaux à leur disposition le soir. Ceci ressemble étrangement à ce qui pourrait être exigé en milieu de travail, selon les normes de la santé au travail. La tolérance des femmes en rapport avec leur condition matérielle est justifiée par leur reconnaissance d'avoir été choisies pour ce programme intensif avec rémunération.

1.2 L'ameublement

L'ameublement réfère au mobilier: les tables, les chaises, le tableau, etc.

Lors des entrevues, la plupart des femmes mentionnent la piètre qualité des chaises et elles sont unanimes à déplorer leur manque de confort, un inconfort qui amène des maux de dos et des problèmes de concentration. Ces femmes entreprennent des démarches pour pallier à ce problème, mais sans résultat concret.

Le degré de frustration est exprimé en relation avec l'ameublement plus confortable alloué au secteur régulier. Selon leurs observations, les étudiantes du secteur régulier ont à leur disposition des chaises rembourrées tandis qu'elles, les étudiantes du secteur adulte, ont des chaises de plastique, ou des chaises dures en bois.

Suite à une demande faite au Service de l'éducation aux adultes en rapport avec l'inconfort des chaises, on leur a promis des chaises adéquates, dès la fin de la session du secteur régulier; elles ne les ont jamais eues.

Il est intéressant de noter qu'aucun autre élément d'ameublement ne fait le sujet de remarques et que l'idéal de la chaise ergonomique est subtilement mentionné.

1.3 L'équipement et le service technique

L'équipement et le service technique incluent les ordinateurs, les dactylos, l'imprimante, le service des appariteurs, le service de bibliothèque et le service de restauration.

Les données obtenues révèlent que le bon fonctionnement des ordinateurs est la principale source d'inquiétude des étudiantes. Il semble s'y dégager tout un désordre qui empêche certaines étudiantes de produire des documents tels que prévus. Plusieurs répondantes affirment que certaines des professeures ne considèrent pas que les problèmes techniques peuvent nuire à la production des documents. Cette situation est très anxiogène surtout lors des examens.

J'étais en plein examen final. Le ping-pong se met là-dedans... Un moment donné j'arrive pour imprimer. Elle m'imprime en extra large. Il me manquait la moitié de mes affaires. Là j'avais pas droit à une autre impression, j'ai jamais eu une minute de plus que les autres filles pour faire mon test. C'était fini puis mon temps était écoulé puis j'avais pas eu d'autre temps. Mon ordinateur avait "buggé" tout le long. Si j'avais pas été gênée je l'aurais garoché sur le mur. Là j'étais sur les nerfs, ça m'a énervé ces affaires-là.

Les femmes racontent leurs aventures avec les ordinateurs: les dactylographes qui ne fonctionnent pas et qui sont désuets, leurs problèmes avec l'électricité statique, leurs contacts fréquents avec le technicien pour les réparer ainsi que le manque d'ordinateurs qui oblige certaines d'entre elles à faire leurs examens dans d'autres pièces.

Le service de bibliothèque est passé sous silence, nous en déduisons que ce service est méconnu.

En ce qui a trait au service technique, les femmes soutiennent qu'il est acceptable sauf à la session été. À cette période, le cégep n'est fréquenté que par les étudiantes des programmes intensifs et les employés et les employées de divers services. La cafétéria est fermée et c'est ce qui dérange le plus les étudiantes durant la session d'été. Elles n'ont pas de lieu pour dîner et collationner. De plus, selon elles, les distributrices automatiques sont toujours brisées ou vides. Elles déplorent donc le manque de personnel et de services pendant la saison estivale. Elles n'ont qu'une heure pour dîner et les restaurants près du

Cégep sont peu nombreux et ne peuvent servir quinze (15) personnes rapidement et à un prix abordable.

Elles aimeraient un local pour le dîner et la pause; on leur refuse, alléguant qu'elles se feraient voler leurs effets personnels.

Une des femmes affirme s'accommoder du matériel mis à sa disposition: les ordinateurs sont, pour elle, assez modernes et les dactylos sont convenables.

La disponibilité et la complicité de l'appariteur sont très appréciées.

Afin de mieux répondre aux besoins relativement à l'équipement et au service technique, les répondantes désirent que l'on reconnaisse que leurs besoins sont les mêmes que les étudiantes du secteur régulier, à savoir: de l'équipement plus récent, adéquat et, au cours de l'été, un local pour les repas et des machines distributrices qui fonctionnent bien.

Dans leurs efforts pour améliorer leur qualité de vie estudiantine au Cégep, les femmes se butent souvent à des prétextes qu'un parent sert généralement à ses enfants. Oublierait-on que le service de l'éducation des adultes concerne des adultes?

2. L'environnement humain

L'environnement humain permet d'aborder tout ce qui concerne l'aspect humain du programme. Ce facteur est caractérisé par tous les "éléments interactifs" que nécessite une telle formation. Rappelons-nous que ces étudiantes sont des

femmes adultes âgées de 20 ans à 55 ans qui adhèrent à un programme intensif dispensé dans les mêmes locaux pendant douze (12) mois consécutifs, que l'apprentissage se fait dans une école organisée pour la formation régulière des jeunes, que la formation régulière prévoit trois (3) ans d'études, soit six (6) sessions, que l'âge des étudiantes au régulier varie de 17 à 21 ans.

Précisons, que "les éléments interactifs" consistent en : les relations établies entre les étudiantes adultes elles-mêmes, entre elles et leurs professeures, entre elles et les services professionnels d'aide et de soutien. Par conséquent, nous regroupons trois aspects liés à l'environnement humain. Dans un premier temps, nous considérons les relations à l'intérieur du groupe des étudiantes. Dans un deuxième temps, nous examinons les relations des étudiantes avec les professeures. Et finalement, nous constatons les liens établis avec les services professionnels disponibles pour l'ensemble de ce groupe d'étudiantes.

2.1 Les relations dans le groupe des étudiantes

Les relations dans le groupe d'étudiantes touchent au système de communication établi et au climat du groupe. L'incompatibilité des caractères et les découragements ne sont pas des obstacles à la qualité des rapports entre ces femmes ni au climat de leur groupe. Leur solidarité, leur persévérance et leur volonté de réussir, leur ont permis de passer au travers des difficultés rencontrées au cours de leur année d'études intensives.

L'examen des commentaires recueillis démontre que la plupart des étudiantes qui investissent dans ce type de programme, réussissent à créer des liens très intenses de solidarité, d'entraide, de support tant par

rapport aux tâches de formation qu'au plan émotif, d'encouragement, de motivation et d'amitié.

C'était chaud. C'était bon. On a formé une espèce de solidarité. ...il y a eu une chimie qui s'est passée entre nous autres qui fait que en tous cas ça a cliqué pour la plupart.

...on avait toutes pas mal le même âge. On se sentait vraiment une gang comme une gang quand t'es jeune, 15, 16 ans, t'sais la gang.

Y avait beaucoup l'esprit d'entraide. Si, moi j'avais une matière dans laquelle j'avais des difficultés, je travaillais avec une plus forte, en fin de compte ça me mettait quand même des notes moyennes...Beaucoup de support entre nous autres. ...le principe de la grande soeur je pense,...

On était tellement tout le temps ensemble. On se retrouvait toutes dans le même bain.

Au cours des entrevues, nous constatons qu'avec un désir commun de réussir, la capacité de créer de tels liens d'entraide et de support devient la pierre angulaire du succès pour certaines de ces femmes. Celles-ci avouent avoir réussi leurs études grâce à cette attitude, malgré les contraintes, les difficultés et les obstacles qu'engendre la situation de femme adulte dans un contexte de formation intensive.

«On vit toutes les mêmes contraintes aussi. Si y en a une qui arrivait le matin, le petit avait fait de la fièvre ou s'était sauvé de la garderie, t'sais on savait toutes à peu près comment elle pouvait se sentir. Ça, ça aide

beaucoup...on avait vraiment l'appui... On vivait les mêmes choses, on s'écoutait, on s'encourageait et on se donnait des trucs.

On s'aidait aussi pas juste pour les cours, on s'aidait aussi parce que si y en avait une qui arrivait le lendemain, toute démoralisée, mais y avait le groupe qui aidait à la remonter, c'est ça qui permettait, je pense, de poursuivre. Parce qu'on savait qu'on était soutenue par les autres. Je pense que c'est important ça. Y avait pas juste le cours comme tel, je pense.

La relation de solidarité entre paires s'avère donc d'une grande importance dans la persévérance du projet de formation.

2.2 Les relations avec les professeures

Les relations avec les professeures englobent tout le système de communication existant entre les étudiantes et les professeures. Les femmes parlent de la qualité des relations professeures-étudiantes.

Selon les étudiantes, certaines professeures ont un peu de difficulté à communiquer avec elles. Cependant, seulement quelques professeures ne sont pas bien perçues par le groupe d'étudiantes. Elles disent avoir l'impression que ces professeures ne les apprécient pas et ne les considèrent pas.

Les femmes sont unanimes à dire qu'un seul point noir assombrit le tableau des relations professeures-étudiantes: celui des professeures qui

leur manquent de respect, qui ont peu d'empathie et qui ne démontrent pas le goût pour l'enseignement.

Moi, l'impression que j'avais c'était pas les étudiantes qui ne voulaient pas créer contact avec les profs, j'avais l'impression que les profs fuyaient les étudiantes. Moi, j'ai senti ça souvent.

Les femmes étudiantes apprécient l'implication de certaines professeures, ainsi que la complicité qui s'est créée entre elles. Les femmes rapportent que les liens sont plus faciles et plus forts avec les professeures qui les ont suivies toute l'année. En général, les relations professeures-étudiantes sont satisfaisantes: accueil, collaboration et supports adéquats.

2.3 Les services professionnels

Les services professionnels comprennent tout ce qui gravite autour du programme et qui peut faciliter l'encadrement de l'étudiante, tels que les conseillers et les conseillères en orientation et la travailleuse sociale.

L'analyse des témoignages nous révèle un fait étonnant: les étudiantes ignorent qu'il y a des services de conseiller et de conseillère en orientation et une travailleuse sociale au Cégep. Si elles savent que ces services existent, elles croient qu'ils sont uniquement offerts aux étudiant-e-s du secteur régulier. L'une d'entre elles connaît les services de l'infirmière et sait qu'elle y a droit. Plusieurs ont appris lors des

entrevues de cette recherche qu'elles pouvaient bénéficier de ces services.

En situation difficile, les femmes se débrouillent:

On réglait nos problèmes..., on faisait les travailleuses sociales...

Cependant, le support professionnel dispensé par le Cégep aurait été bienvenu, surtout pendant les moments de crise. Les femmes se plaignent de ne pas avoir su où s'adresser pour consulter lors de problèmes personnels. De plus, elles croyaient que les services d'aide s'adressaient uniquement au secteur régulier. Aussi, en l'absence d'un support professionnel adéquat, les femmes s'entraident.

Y a vers la fin de l'année, à tous les cours y en a une qui sortait du cours, en pleurant. On était toutes autour d'elle puis on l'aidait. Je pense qu'il n'y en a pas une qui n'a pas pleuré ici. On était fatiguées. C'était nous autres notre support, notre soutien. On s'est bien aidées. C'est nous autres qui s'encadraient.

Il y a une grande différence entre les étudiantes du Cégep qui arrivent toutes fraîches du secondaire et les adultes qui retournent aux études après plusieurs années. Surtout que les femmes au programme intensif laissent, pour la plupart, leurs enfants, leur conjoint et leur foyer, pour un banc d'école. Dans ce programme, les besoins spécifiques d'encadrement et de support aux adultes en formation ne semblent pas pris en considération. Les services aux étudiantes et étudiants, ainsi que

les conseillères et les conseillers ont un rôle important à jouer pour les informer et les supporter pendant la période d'adaptation et d'intégration.

3. Le programme

Le programme réfère à tous les aspects de la formation, à tout ce que les étudiantes adultes dans un programme intensif en Techniques de bureau doivent apprendre, intégrer, apprivoiser et maîtriser pour réussir leurs études.

En général, ces étudiantes ont délaissé le milieu des études depuis plusieurs années. Elles sont plus âgées que les étudiantes du secteur régulier. Elles ont des responsabilités familiales. De plus, elles désirent intégrer le marché du travail le plus vite possible après leur formation. Leurs besoins de formation sont axés sur la pratique et l'efficacité.

Il importe, à ce moment-ci, d'examiner le déroulement du programme d'études, de l'inscription à l'évaluation finale. Par ailleurs, cette partie regroupe tout ce qui a trait au programme, toujours selon la perception des étudiantes; la trajectoire des futures apprenantes, les exigences et les préalables académiques pour être admises au programme, l'intégration au milieu des études, le contenu des activités de formation, la pédagogie, la disponibilité des professeures, l'évaluation des activités de formation, l'horaire des activités de formation et la pertinence du programme intensif.

3.1 La trajectoire des futures apprenantes

Les futures apprenantes situent le point de départ de leur démarche dans leur processus de changement de carrière et même de vie. Cette partie

de la recherche précise les sources d'information qui les guident vers le programme qui les concerne: l'amie ou la soeur de certaines de ces femmes, le Centre d'emploi du Canada, le Centre de Formation Professionnelle et S.E.M.O. Femme.

Cette partie résume aussi où sont les femmes et ce qu'elles font au moment de recevoir l'information requise, pour le programme intensif en Techniques de bureau: à la maison, serveuse, vendeuse dans une boutique de vêtements, travail de bureau, chômeuse, assistée sociale, à la recherche d'un emploi, etc.

3.2 Les exigences et les préalables académiques pour être admises au programme

Les exigences et les préalables académiques pour être admises au programme ne sont pas clairement définis au Centre d'emploi, puisque les discours diffèrent d'une agente à l'autre, ainsi que la souplesse de leurs applications. Voici la liste des différents préalables: être motivée à étudier, avoir complété le secondaire V, avoir travaillé dans le domaine du secrétariat, avoir deux ans d'expériences dans le domaine du secrétariat.

Grâce à la ténacité de certaines femmes à vouloir atteindre leurs buts, elles réussissent à tester la flexibilité du système et à maintenir leur nom sur la liste des étudiantes potentielles.

L'agent de l'assurance-chômage m'a dit que
ça prenait au moins 2 ans d'expérience dans

le domaine du secrétariat si je voulais suivre ce cours-là. J'ai dit j'en ai pas d'expérience, il faut que je commence à quelque part, un moment donné. Il dit je vais prendre ton nom pareil, s'il y a de la place ben je te rappelle. J'ai été 3, 4 fois à l'assurance-chômage, j'ai appelé pour être certaine d'être inscrite. Il m'avait oubliée, le cours était pour commencer, une chance que j'y avais été.

La ténacité au moment de l'inscription au programme démontre la détermination à poursuivre les activités de formation.

3.3 L'intégration au milieu des études

L'intégration au milieu des études ne se fait pas sans heurts, surtout lorsque les informations de base sont très peu précises, comme le contenu des cours et les lieux physiques.

Le rythme de travail n'est pas clairement anticipé.

L'une des apprenantes décrit son expérience comme suit:

Un moment donné le centre d'emploi m'a appelée, ils m'ont dit tu commences un cours à telle date, c'est au cégep en Techniques de bureau, tu te présentes, telle heure, telle date... L'information tu l'apprends par toi-même quand tu commences.

La plupart des femmes ne savent pas clairement à quoi elles s'engagent.

L'une d'entre elles amène un commentaire très éloquent:

Ça été mieux qu'on ne rencontre personne qui avait suivi ce cours-là avant, on l'aurait jamais suivi.

Plusieurs étudiantes évoquent la lourdeur de la double tâche estudiantine dans un programme intensif: un travail à temps plein le jour et qui est repris le soir.

J'avais l'impression de dormir avec mes livres.
Il fallait que je sois presque toujours dedans
sinon, je ne serais pas arrivée.

La majorité d'entre elles ont souvent l'impression de vivre seulement en fonction des études. Le soir après leur journée au Cégep, elles exécutent rapidement les tâches ménagères et s'occupent des enfants. Par la suite, elles étudient jusqu'au coucher.

Moi aussi, je me dépêchais le soir de faire les choses de maison pour me plonger dans mes travaux.

Contrairement à l'énoncé précédent, les quelques femmes mieux informées s'intègrent plus facilement et ne rencontrent pas de surprises désagréables.

Je pense que parce que ma tante est passée avant moi ça été plus facile, je savais à quoi m'attendre.

Selon les femmes, la transition vers les études peut être améliorée par un meilleur système d'information et d'encadrement. Elles disent qu'une visite du Cégep au commencement de la formation, afin de mieux connaître les lieux, serait une bonne activité d'intégration. De plus, dès le début de l'année intensive, une révision des matières préalables au programme faciliterait la réussite du projet d'études.

3.4 Le contenu des activités de formation

Le contenu des activités de formation concerne plus particulièrement ce que les femmes ont appris pendant leur formation.

Les femmes mentionnent avoir beaucoup appris sous pression.

C'était du bourrage de crâne.

Il est bien connu en psychologie, qu'une personne humaine a des limites face à sa capacité d'intégrer les informations. Elles doivent prendre le temps de l'assimiler, afin de faire de la place à de nouvelles données. Prendre un recul ou changer d'activités accélère le processus de digestion. On perd donc du temps pour en gagner. Le bourrage de crâne est une illusion: la quantité n'est pas synonyme de qualité!

Mais en général, elles se disent satisfaites des contenus des activités de formation. Elles ont appris ce qui est essentiel de savoir pour travailler dans un bureau. Elles ne détaillent pas beaucoup les notions apprises. Cependant, elles décrivent ce qui leur a déplu dans l'organisation du

programme et dans le contenu des cours. Ces informations sont décrites au point 3.7 L'évaluation des activités de formation.

3.5 La pédagogie

La pédagogie se définit par la façon dont les professeures enseignent.

Les étudiantes ne contestent pas le niveau du savoir des professeures, elles remettent plutôt en question la capacité de certaines enseignantes à communiquer la matière.

Elle connaissait très bien sa matière, peut-être trop pour l'enseigner justement. Parce que quand quelqu'un connaît trop sa matière, j'ai l'impression qu'il n'est vraiment pas capable de se mettre au niveau où des personnes ne comprennent pas. Surtout que nous autres, c'était intensif.

Certaines femmes déplorent l'attitude méprisante de quelques professeures, de par leur façon de les faire se sentir inférieures.

Souvent les professeures ne tenaient pas compte de notre avis.

Le plus frustrant, c'est lorsqu'on nous faisait ressentir notre ignorance.

Le rythme intensif a également un impact sur le temps que les professeures peuvent consacrer aux étudiantes pour leur expliquer

davantage certaines parties de la matière. Aussi, les étudiantes ont l'impression de ne pouvoir intégrer suffisamment le contenu des cours.

C'est tellement intensif qu'on n'a pas vraiment le temps de s'étendre [...] longtemps sur un sujet, faut passer à un autre, compris pas compris.

Par contre, les femmes se sentent soutenues et stimulées par les professeures qui ont à coeur leur réussite.

Elle nous a vraiment soutenues. Il y avait quelque chose, elle était vraiment intéressée à ce que tu passes ton cours, puis à ce que tu comprennes. Elle était là, disponible tant et aussi longtemps que tu ne comprenais pas.

Oui (...) c'est parce qu'elle a la vocation. Elle aime l'enseignement. Elle veut pas juste aller chercher une note, elle veut que la personne comprenne le cours qu'elle donne.

Les femmes estiment que le support pédagogique vient surtout des femmes elles-mêmes, notamment au moment de la préparation des examens.

C'est quelqu'un d'autre qui te l'expliquait là. Une fille qui avait mieux compris essayait de l'expliquer à une autre.

Les examens étaient difficiles, on les préparait ensemble.

Les femmes reconnaissent que les professeures respectent le plan de cours et que l'encadrement des cours est adéquat. Elles considèrent que les cours sont bien structurés, le déroulement se suit facilement et les objectifs sont atteints à la fin des cours.

Afin d'améliorer la qualité pédagogique, certaines d'entre elles proposent l'utilisation du tableau ou d'un acétate, notamment dans des matières difficiles telles la comptabilité.

Moi, y a la comptabilité, j'aurais aimé qu'elle fasse des dessins, des tableaux.

3.6 La disponibilité des professeures

La disponibilité des professeures correspond au temps que celles-ci accordent aux étudiantes en dehors des heures de cours. Les étudiantes sentent qu'elles passent en deuxième.

Une professeure qui n'était pas disponible dû à un autre travail, on avait les restants. Une professeure qui travaillait ailleurs dans la journée, elle nous donnait le reste. On avait des cours de 4 à 6 ou le samedi, parce qu'elle n'était pas disponible. Nous subissions cet horaire là.

La difficulté de faire coïncider les horaires, l'épuisement de certaines professeures et la peur de les déranger rendent les rencontres professeures-étudiantes presque impossibles. La plupart du temps, les femmes se réunissent entre elles pour solutionner, du mieux qu'elles

peuvent, la matière non comprise pendant les cours afin de faciliter la progression.

Si t'avais de la misère en partant, tu en avais tout le long.

Les étudiantes prennent des moyens pour minimiser leurs demandes auprès des professeures. Grâce aux forces de leur groupe, plusieurs femmes réussissent à passer au travers de leurs difficultés académiques en se réunissant après les heures de classe. Bien qu'hésitantes, d'autres attendent le prochain cours pour poser les questions aux professeures.

J'ai l'impression qu'on n'osait pas non plus, plus qu'il faut. Fait qu'on se disait le cours suivant on lui redemandera. C'est tellement intensif, on n'a même pas le temps de penser des fois.

L'exception confirme la règle: une professeure se rend disponible en dehors de son horaire.

On a eu une professeure qui nous rencontrait en dehors des heures de bureau, c'était sur son temps libre, à la fin de son travail. C'était même pas dans ses périodes de disponibilité. Elle nous rencontrait pour faire une révision de ce qui était pour y avoir dans l'examen du lendemain. Elle faisait ça la veille pour être certaine que ce soit frais encore dans notre mémoire. Même sur l'heure du dîner, ça été bien apprécié.

La plupart des femmes expriment le désir d'une supervision individuelle à la mi-session ou un peu plus d'encadrement personnel.

Avoir eu comme une espèce d'évaluation à mi-chemin, ou dire "toi tes difficultés c'est ça, j'ai remarqué que c'était ça, y a juste ça que t'as pas compris" ou essayer...

Un tel support est-il si difficile à offrir? Les femmes sont-elles trop exigeantes? Quoiqu'il en soit, la plupart des femmes déplorent un manque à ce niveau.

3.7 L'évaluation des activités de formation

Les propos qui traitent de l'évaluation des activités de formation critiquent le contenu des cours, la pertinence de certains cours, le choix des cours et suggèrent quelques changements pour améliorer le programme.

Les femmes se posent des questions au sujet de la pertinence ou du nombre d'heures allouées à certains cours, tels que: Sténo, DOS et Bureautique. Elles identifient des cours comme n'étant plus nécessaires au travail de bureau sous sa forme actuelle.

Par ailleurs, il y a certains cours qu'elles garderaient au programme, sauf qu'elles en réduiraient le nombre d'heures: mathématique, archivage, anglais, comptabilité.

Puis y a archivage aussi. Pourquoi passer toute une session innocente là, à parler d'historique quand tu sais classer après 3 heures de cours. Le temps qu'on a perdu là-dedans on aurait pu le mettre sur d'autre chose puis on aurait été moins "boostées" dans les autres cours.

Au moment de l'entrevue, les femmes ont terminé leurs études et occupent un emploi. Elles sont donc en mesure d'évaluer la pertinence des contenus de formation. Par exemple, elles font des liens avec les exigences des entreprises concernant les connaissances acquises dans les systèmes de classement de documents, de français, de l'anglais ou de la comptabilité.

Aussi, certaines d'entre elles augmenteraient des cours en nombre et en heures: les cours de communication (relations humaines), les cours de français, les cours d'informatique et les cours de comptabilité. Par ailleurs, certaines femmes suggèrent l'intégration de nouveaux cours: relaxation, yoga, éducation physique, fusion de tous les logiciels.

On a eu de l'anglais toute l'année avec le double d'heures qu'on pouvait avoir de français, sauf que avoir eu 3 cours comme ça je pense qu'on aurait été bien... plus ferrées en français. C'était vraiment un bon cours, mais je me dis en avoir eu trois sessions, ça aurait été formidable.

Plus de matière au niveau de l'informatique.

Je pensais qu'il y aurait beaucoup de comptabilité, puis j'ai été déçue, y avait pas beaucoup de comptabilité.

Y a des choses qu'on aurait pu avoir en plus. Un cours comme bureautique, ou un cours comme la sténo, si c'avait été remplacé par le cours, la fusion de tous les logiciels, pense pas que ça nous aurait pas été plus utile.

Même ils auraient pu mettre un cours d'éducation physique. Yoga, je sais pas. Un cours de relaxation. Oh oui, me semble que ça ferait du bien ça. [...] on est assez "speedées" nous autres [...].

Selon les étudiantes, il est souhaitable de revoir l'ordre des cours. Le cours de méthodologie de travail devrait être donné dès le début du programme disent-elles, étant donné notamment toutes les notes rapides qu'elles ont à prendre rapidement pendant toute leur année intensive.

La prise de notes, on aurait dû apprendre ça au début. Combien d'heures j'ai perdues à recopier mes notes.

Quelques-unes expriment le désir d'avoir des cours pour rafraîchir leurs connaissances, notamment en français, étant donné que leur dernière présence à l'école date déjà de plusieurs années.

J'aurais aimé quelques petites heures de révision au départ dans plusieurs matières.

En excluant la liste de cours déjà mentionnés plus haut en relation avec la suggestion d'en réduire les heures, voici les cours qu'elles garderaient au programme: relation d'affaires, techniques de bureau, Word Perfect, communication, français, prise de notes, droit des affaires.

Un cours que j'ai bien aimé aussi, c'est Droit des affaires. Peut-être que le prof aidait aussi là, il connaissait sa matière. C'était tellement intéressant. C'est parce qu'on apprenait des choses, satisfaction personnelle. On allait chercher ce qu'on trouvait intéressant.

Le besoin du cours en comptabilité ne fait pas l'unanimité en raison des aptitudes et de l'intérêt des individus. On opte pour l'une ou l'autre des explications selon que l'on a de la difficulté ou qu'on aime beaucoup.

J'ai été très déçue de me rendre compte qu'il y avait autant de comptabilité, c'était ma bête noire. J'ai travaillé dur.

Quand je me suis inscrite, je croyais qu'il y aurait plus de comptabilité, j'aime les chiffres, alors...

Les femmes soulèvent notamment la question de la progression des cours dans le cheminement. Elles soulignent également des besoins de formation qui demeurent insatisfaits. En général, les femmes auraient programmé certains cours de façon différente. Elles mentionnent qu'un cours d'initiation à l'informatique "devrait" se donner avant le cours d'utilisation d'un logiciel sans quoi elles se sentent démunies.

...Tu tombes tout de suite sur un logiciel quand t'as jamais ouvert un livre.

Les femmes en général sont déçues de n'avoir pu choisir les cours complémentaires selon leurs besoins spécifiques de formation. Toutes suivent les mêmes cours. Aussi, plusieurs sont d'accord à dire que deux ou trois cours auraient pu être remplacés par d'autres, parce qu'elles considèrent que ces cours ne sont plus utiles pour le travail de bureau.

Les femmes discutent beaucoup des contenus, de la durée, de l'ordre et de la pertinence de certains cours. Malgré tout, dans l'ensemble, elles sont catégoriques quant à la qualité de l'ensemble de la formation. Elles déclarent être satisfaites des connaissances acquises. Cependant, selon leurs dires, elles considèrent que ce programme de formation peut être amélioré.

3.8 L'horaire des activités de formation

L'horaire des activités de formation aux adultes est organisé en fonction des disponibilités des professeures qui doivent accorder la priorité à l'horaire d'enseignement des étudiantes du secteur régulier. Par conséquent, les étudiantes adultes se plaignent d'être obligées d'assister à des cours le soir et quelquefois les fins de semaine.

Parce que les professeures enseignent aussi au régulier, nous devons nous organiser avec les moyens du bord. Nous devons quelques fois avoir des cours de fin de journée et de fin de semaine. À cause du conflit des horaires des profs et de la disponibilité des locaux.

Les cours libres sont inscrits un peu partout dans l'horaire sans tenir compte des particularités de ce programme intensif.

On était vraiment poignées ici pour la journée.
Les journées étaient longues. On aurait aimé
qu'il y ait des cours toute la journée, pour finir
plus tôt.

L'impact d'un horaire chargé ne laisse pas beaucoup de temps libre.
L'horaire des cours et les travaux à produire laissent l'impression de ne
jamais avoir de répit même les fins de semaine.

On nous avait dit qu'on aurait le vendredi de
congé. Jamais on en a profité. Jamais on a
profité de cet après-midi de congé, on venait
travailler. Ça c'est quand on n'était pas là les
fins de semaine. Parce qu'on n'avait pas
assez de temps dans les cours pour finir nos
travaux.

Toutes les fins de semaines, y avait une fille
qui réservait le local. Puis y a des soirs,
c'étaient les concierges qui nous jetaient
dehors.

Les femmes demandent de terminer plus tôt leur journée soit en après-
midi vers 15 h 30. Cet horaire permet d'aller chercher les enfants à la
garderie, de préparer le souper, etc. Elles désirent baisser le niveau de
stress qu'occasionne l'horaire actuel de formation.

Dans l'organisation d'un programme d'études, dont le groupe est
exclusivement composé de femmes, il est surprenant de constater qu'on

ne tienne pas compte des réalités quotidiennes et familiales de la majorité des femmes. Celles-ci ont la responsabilité des enfants dont plusieurs sont en bas âge.

3.9 La pertinence du programme intensif

La pertinence du programme intensif est exprimée en relation avec divers aspects de la vie des femmes concernées tels que: l'auto-détermination, l'acquisition d'un certificat, l'employabilité des finissantes, le temps requis pour intégrer la matière, l'état financier et l'état de santé des femmes après un tel programme.

Un programme intensif exige dès le départ beaucoup de motivation et de détermination de la part de l'étudiant.

Je pense que quand tu veux vraiment quelque chose, que tu saches que c'est difficile ou pas, c'est quand tu veux tu réussis.

Je ne le referais pas. Pas dans cette situation-là. Pas avec une famille. Malgré que moi j'avais beaucoup d'aide à la maison, mais je le referais pas, non.

Faut que tu aies du "guts" ou ben faut que tu sois niaiseuse, pour prendre un cours de même, c'est pas compliqué.

Un programme intensif demande une grande capacité de concentration et d'assimilation rapide des contenus de cours. Les femmes trouvent

difficile d'assumer les contraintes du temps. Elles ont l'impression de ne pas approfondir suffisamment les matières.

Je suis certaine qu'aujourd'hui y a bien des choses que je me rappelle même pas. Parce qu'on n'a pas eu le temps de les assimiler.

J'aurais préféré suivre le cours au régulier. Je crois que le rythme est mieux. C'est une question d'argent si je n'ai pas pu.

Les exigences qu'impliquent un tel programme peuvent miner la santé de certaines étudiantes.

J'y ai laissé ma santé, après ça j'ai été bien malade, je suis encore malade de ça.

La rémunération est un avantage important pour les femmes qui retournent aux études. La majorité d'entre elles n'aurait pas pu s'inscrire à un tel programme, sans un salaire garanti. Elles mentionnent le surplus de dépenses qu'occasionne leur retour aux études: gardiennage, essence et repas.

J'avais souvent mal à la tête. J'étais toujours fatiguée. J'ai eu beaucoup de difficulté physiquement à me remettre de ça.

J'aurais aimé ça le faire au régulier, ce cours-là. Financièrement je pouvais pas le faire.

Il demeure toutefois que pour la majorité des femmes, leur certificat est synonyme de réussite parce que, selon elles, l'obtention de ce papier a augmenté leur confiance en elles-mêmes.

Nous autres, à l'âge qu'on a, on avait un objectif, c'est plate à dire "un papier", pour nous autres c'est important.

Mon objectif, c'était vraiment de réussir, d'avoir un papier, c'était un défi que je m'étais fixé à moi-même.

Je pense que c'est un bon papier. Surtout intensif, ils doivent dire: les filles sont travaillantes.

L'employabilité des finissantes confirme à ces femmes la pertinence du programme, surtout que trois mois après la fin du cours, chaque femme était sur le marché du travail, dans le domaine de leur programme.

Moi j'ai commencé à travailler en novembre. J'ai pris un bout de temps à relaxer un peu avec les enfants, relaxer, avec 4 enfants c'est assez difficile, mais en tout cas c'était un petit congé quand même. Ben en octobre y avait un poste d'ouvert, j'ai décidé d'appliquer dessus, j'ai eu l'emploi, j'ai postulé seulement sur un emploi puis je l'ai eu. On était 30 à postuler.

Il est intéressant de noter que certaines femmes constatent avoir acquis une plus grande confiance en elles-mêmes, surtout à cause des possibilités d'emploi.

Moi, je pense que ce que ça m'a apporté je pense que c'est une confiance, ça faisait 4 ans que j'avais pas travaillé, je pense que c'est surtout ça...

Moi aussi ça m'a apporté beaucoup de confiance, parce que j'avais jamais touché à ça le travail de secrétariat. On a fini un mercredi, le vendredi, une entrevue. Le lundi j'ai commencé à travailler. Vraiment là, je bûchais. J'ai eu seulement 5 jours de vacances.

Malgré les contraintes financières et familiales qui déterminent l'urgence, certaines femmes suggèrent de repenser le rythme de dispensation. Elles réfèrent à la pertinence du côté "intensif" du programme par rapport à la qualité de leurs apprentissages.

C'est un bourrage de crâne. On a appris vite, vite, vite puis du par coeur puis t'as pas le temps d'assimiler.

Ce que je déplore d'un cours intensif, c'est que tu apprends une matière trop vite, t'as pas le temps d'approfondir ce que tu apprends.

Adulte, t'es beaucoup plus motivée en majorité. À cause de mon âge, je n'aurais pas fait ce cours en 3 ans. J'aurais bien aimé par exemple en un an et demi. C'est toute la différence.

Les femmes désirent un rythme d'études moins rapide. Aussi, disent-elles, si la rémunération était maintenue, elles préféreraient que la formation soit un peu plus longue.

4. La femme apprenante

La femme apprenante⁵⁹ adulte désire un travail plus satisfaisant et mieux rémunéré. En général, elle est âgée de plus de 25 ans. Elle vit avec un conjoint et des enfants. Elle travaille à la maison ou à l'extérieur dans un emploi qui ne lui convient plus. Il apparaît que tout cet aspect soit fondamental dans la décision et la motivation à parfaire le programme d'études.

Aussi, nous retenons comme aspects de vie liés à l'apprenante, tout ce qui est en relation avec son vécu personnel et familial, soit l'apprenante avant - pendant - après la formation, avec le conjoint, avec les enfants, avec la famille et avec son organisation familiale.

4.1 L'apprenante

L'apprenante, avant de débiter la formation, souffre souvent d'un complexe d'infériorité: elle a la conviction d'être inférieure et elle sous-estime ses capacités et son potentiel intellectuel.

Avant, j'étais plus poignée, j'avais l'impression qu'un travail intéressant c'était pour les autres.

⁵⁹ Il apparaît plus juste d'utiliser le terme d'apprenante dans cette partie du texte pour identifier la femme étudiante adulte à l'intérieur de son processus de formation et par rapport à son contexte de vie personnel et familial. La définition retenue est celle du Petit Robert, soit: Personne qui apprend, suit un enseignement.

Pendant la formation, les femmes trouvent difficile de concilier leur vie personnelle et familiale aux exigences du programme d'études. Elles n'ont plus de temps pour elles, pour les proches et pour l'organisation familiale. Parce qu'elles désirent réussir, elles doivent consacrer la majeure partie de leur temps à l'étude des matières concernées dans le programme de bureautique. Elles décrivent cette période de formation comme très stressante et très oppressante.

Cette priorité altère quelquefois la relation avec les enfants et le mari. Malgré tout, la vision d'une vie meilleure est leur principale source de motivation. Elles désirent passer au travers de l'épreuve des études afin d'obtenir le diplôme convoité, lequel ouvre les portes du marché du travail.

Fallait que je passe au travers. J'ai souvent crié après mes enfants, mon mari, tellement je n'avais plus de patience. Mais, j'avais décidé que j'aurais mon diplôme.

Je pensais souvent que j'allais avoir un bon travail après, c'est ce qui me permettait de tenir le coup. J'avais pas le choix, fallait que je réussisse.

On voulait réussir et on faisait tout ce qu'il fallait pour ça. C'était "tough" mais je ne regrette pas.

Aussi les femmes éprouvent de grandes difficultés d'adaptation par rapport à leur nouveau mode de vie. Elles s'organisent au jour le jour, du

mieux qu'elles le peuvent et le support émotif, elles le retrouvent surtout auprès des autres femmes de leur groupe.

J'ai fait énormément d'efforts pour m'adapter à ce rythme-là. J'étais pas capable. Heureusement que je ne me sentais pas toute seule de ma gang.

C'était pas facile la vie de cégepienne à temps plus que complet. Fallait s'y faire. Je m'organisais pour que ça marche.

Moi j'ai réussi à m'adapter, mais je vivais seule.

Certaines femmes se voient dans l'incapacité de concilier leur vie personnelle et familiale avec leur vie étudiante. Elles n'ont pas le choix de négliger certaines habitudes de la vie antérieure aux études. Alors, elles se sentent coupables de négliger leurs responsabilités familiales et coupables de ne pas assez performer par rapport à leurs études.

J'arrivais pas à nulle part. Faire l'épicerie, les repas, le ménage, m'occuper des enfants, de mon chum. Il y en a parmi nous que c'était moins pire. Elles avaient plus d'aide.

J'avais plus le temps de me coiffer, j'étais toujours habillée pareille.

C'était l'enfer, j'étais tellement débordée que lorsque j'écoutais un film à la T.V., je me sentais coupable.

Les femmes ont peur de ne pas comprendre les contenus des matières et par conséquent, elles ont peur de l'échec. Confrontées à cette réalité des études, elles n'ont pas confiance en elles-mêmes. Elles semblent vivre leur expérience de formation dans un état continu d'ambiguïté intérieure: peur de l'échec et devoir de réussir.

Fallait toujours que je vérifie si j'avais bien compris. J'avais peur de perdre un mot au cas où je ne comprendrais plus rien.

J'étudiais tellement et je pensais toujours que je ne passerais pas. Tu sais que j'avais souvent des 80%. J'étais tout le temps surprise de mes notes.

On avait presque toutes l'impression d'être rouillées dans la tête. J'avais parfois tellement peur de ne pas comprendre, que je pense que ça m'empêchait de comprendre.

Les femmes vivent cette formation comme "la dernière chance" de réussir socialement et financièrement. Elles y mettent toute l'énergie à la mesure du défi qu'elles se donnent.

On chiâlait beaucoup mais on savait que c'était une chance de pouvoir suivre cette technique. Pour plusieurs, on pensait que c'était la dernière.

Quand j'ai embarqué là-dedans (la formation), j'ai fait ça sans trop y penser. J'étais payée pour aller à l'école. Je me suis dit: c'est ta chance et probablement la dernière d'améliorer ta vie.

Il est néanmoins intéressant de noter que plusieurs aspects positifs émergent de la croissance personnelle de ces femmes. Elles parlent de leurs capacités de créer des liens d'amitié, de rehausser la confiance en soi et l'estime de soi, de s'affirmer face à leurs proches, de prendre conscience de leur potentiel intellectuel et de se déculpabiliser face au partage des tâches ménagères avec le conjoint.

Après la formation, la plupart des femmes avouent avoir vécu une période de désespoir. Elles se trouvaient un peu déstabilisées, elles venaient de vivre toute une année dans le seul but de performer dans les études, afin d'obtenir un travail.

Pour certaines femmes, l'expérience de formation a perturbé leur perception de la vie. L'une des femmes nous révèle être encore trop prise émotivement pour pouvoir en dégager des aspects positifs.

Je suis encore trop frustrée pour reconnaître
ce que ça pourrait m'avoir apporté. J'ai
trouvé ça trop dur.

Au terme de leur formation, la majorité des femmes craignent ne pas avoir de travail. Elles doivent dépasser cette crainte pour poursuivre.

J'avais peur de ne pas avoir de travail après.
Je ne devais pas penser à ça, sinon j'aurais
tout lâché.

Elles croient, en général, que le travail leur apportera une plus grande aisance du point de vue matériel. Par contre, certaines croient que cette

nouvelle situation rendra plus harmonieuse leur relation avec leur conjoint ou leurs enfants.

Elles ont pour quelques-unes idéalisé le monde du travail, lui attribuant la magie de résoudre tous leurs problèmes.

J'avais surtout hâte de terminer pour avoir un travail. Je croyais que le travail, surtout le salaire, allait améliorer ma relation avec mon mari.

J'idéalisais beaucoup le travail de bureau. Je croyais que si j'avais un travail après, ce serait le paradis.

Il est intéressant de noter que lors des entrevues, les femmes échangent sur leur vécu professionnel. Elles soulèvent certaines similitudes entre leur vécu de formation et leur vécu de travailleuse. Entre autre, elles constatent que les difficultés entourant la planification du temps et surtout la disponibilité aux autres membres de la famille sont sensiblement les mêmes d'un milieu à l'autre. Par ailleurs, elles sont convaincues que la formation est un peu exagérée à cause des travaux et des études le soir et les fins de semaine. Par contre, elles croient que le milieu des études est représentatif dans l'ensemble, du milieu du travail, de par ses exigences. Par conséquent, selon les femmes, ce programme d'études prépare bien, à ce point de vue, au marché du travail. La confiance en soi est certainement l'aspect principal développé par les femmes en cours de formation. Ce processus de croissance personnelle a plusieurs répercussions sur leur vie. Les femmes se

responsabilisent, elles sont plus capables de faire face aux situations qui faisaient problèmes auparavant. En d'autres mots, elles s'affirment et s'assument, elles se font une place dans leur propre vie.

C'est un cours difficile, mais maintenant je m'en laisse moins imposer. Je crois que je vais pouvoir faire quelque chose de ma vie. Je me laisse pas mal moins impressionner maintenant.

Après ce cours-là j'ai changé, le jour et la nuit. Autant j'étais madame Blancheville, autant que le ménage maintenant ne me dérange plus.

J'ai moins peur de me séparer parce que j'ai une job maintenant.

L'effet de comparaison avec d'autres femmes contribue grandement à leur donner confiance en elles-mêmes. Des femmes confient que cette formation les ont sorties de l'isolement. Par l'intermédiaire du projet d'études, elles ont connu d'autres femmes et ont pu comparer leur condition de femme avec celle des autres.

Je ne suis plus toute seule, je sais qu'il y en a en masse comme moi.

Pour quelques-unes, cette formation leur donne le goût d'aller plus loin, de se dépasser, de s'améliorer encore plus. Pour ces dernières, ce programme en bureautique a un effet d'ouverture qui donne une certaine forme à un projet personnel de formation.

Je continue à prendre des formations. J'ai pris d'autres cours en informatique. J'aimerais bien aussi faire un certificat à l'université en administration à temps partiel bien sûr.

En somme, les femmes sont motivées à entreprendre la formation. Elles croient en cette formation qui, selon elles, leur permettra d'améliorer leur situation sociale. Au début du retour aux études, elles sont surprises des exigences académiques que ce projet implique. Elles sont mal préparées par rapport aux matières, mal organisées du point de vue personnel et familial. Selon elles, ce sont souvent le conjoint et les enfants qui en subissent les conséquences. Heureusement qu'il se crée des solidarités entre les femmes du groupe. Elles peuvent s'entraider pour les cours et pour les problèmes émotifs. Cependant, il demeure que les femmes sont fières de la confiance qu'elles ont acquise en cours de formation. Et surtout, elles sont reconnaissantes de l'emprise qu'elles ont maintenant sur leur vie actuelle et sur leur avenir.

4.2 Son conjoint

Son conjoint, généralement le mari, est la personne adulte habitant avec la femme qui retourne aux études dans le programme intensif de Techniques de bureau.

Les prochaines lignes décrivent la relation que vivent les femmes avec leur conjoint durant le programme de formation. Les femmes avouent avoir vécu dans la plupart des cas des moments tumultueux dans la relation de couple. Pour quelques femmes, cette année d'études a été

l'élément décisif pour mettre fin à leur relation avec le conjoint. Surtout parce qu'elles constatent que cette relation était plus oppressante que supportante.

Certains conjoints se sont sentis délaissés et insistaient pour continuer à vivre comme avant. Ils ne voulaient rien concéder. Ils n'étaient pas d'accord pour que la femme retourne aux études. Aussi, de par leur motivation à réussir leur programme d'études, l'attitude des femmes demeure ferme et déterminée.

Tu sais tu vas contre la volonté de ton chum. J'avais la tête dure. Je l'ai fait, je l'ai réussi même s'il me disait que ça n'avait pas de bon sens de retourner à l'école, avec les enfants. Non, à force de bûcher, même si j'ai trouvé ça difficile, j'avais l'appui des filles.

Ça lui a donné un complexe d'instruction, au début y était baveux, mais après que je lui ai dit que ce ne sera pas mon cours que j'allais laisser s'il continuait, il est devenu plus coopératif.

Enfin, la plupart des femmes ont trouvé le conjoint coopératif: certains après quelque temps, d'autres spontanément. Elles avouent que sans ce support, l'expérience d'études aurait été irréalisable ou à tout le moins beaucoup plus difficile.

Au début y me trouvait folle de vouloir aller à l'école, quand y a vu tout ce que j'apprenais y a commencé à s'intéresser.

Y m'a beaucoup encouragé, surtout en s'occupant de tout à la maison. Sans sa collaboration je ne crois pas que j'aurais pu terminer ce cours.

Mon chum, c'est un amour il a tout fait pour que ça marche, les autres filles m'enviaient.

Une des femmes se trouve chanceuse de ne pas avoir de conjoint. Elle dit que ça lui a permis d'être plus disponible aux études. Parce que, selon elle, il n'y a pas de place pour un homme dans un projet d'études comme celui-là.

J'avais pas de chum heureusement. Mais j'avais des enfants.

Les conjoints réagissent au programme de formation parce qu'ils en subissent les conséquences. Ils sont obligés d'être plus présents dans les responsabilités familiales. Souvent, selon les femmes, ils n'ont pas l'habitude d'exécuter avec constance les corvées familiales. L'implication de leur conjointe dans l'exercice d'un programme intensif d'études exige de leur part d'alléger les tâches de cette dernière. Entre autre, les emplettes, les repas, le ménage, les devoirs des enfants font partie des corvées quotidiennes que le conjoint doit maintenant accepter de partager. Dans cet ordre d'idées, les femmes vivent le programme avec un conjoint qui est soit très conciliant, soit moyennement intéressé, soit complètement désintéressé. Cette implication ou cette non-implication du conjoint par rapport aux études de la femme est un facteur déterminant dans le degré de facilité ou de difficulté vécue durant le programme d'études par cette dernière.

4.3 Ses enfants

Les enfants sont de tous les âges, du bébé de quelques mois aux jeunes adultes. Les enfants concernés par cette recherche sont ceux qui vivent sous le même toit que l'apprenante et le conjoint. Ces enfants sont tantôt issus de ce couple, tantôt issus d'une autre conjointe ou d'un autre conjoint. Ils vivent donc avec leurs parents ou en famille recomposée.

Les femmes expriment la frustration d'être privée de leurs enfants. Elles déplorent le fait de ne pas réussir à passer autant de temps qu'elles le voudraient avec eux. Le temps manque pour partager des activités ou faire les devoirs avec les enfants. Elles sont convaincues que cette situation est très difficile pour les jeunes enfants. Certains enfants réagissent très mal à l'absence de la mère et mangent moins ou sont malades physiquement.

Souvent, les femmes ne les voient qu'en arrivant le soir.

Je partais souvent avant qu'ils se lèvent.
Quelquefois j'ai été une semaine sans les voir.

Aux dires des femmes, cette préoccupation envers les enfants est ce qu'il y a de plus difficile à ajuster avec l'horaire des études. Elles se sentent coupables de bousculer les enfants à cause de la formation.

Une chance que mon chum s'en occupait
comme une mère. Mais, il travaillait aussi.

Le sentiment de culpabilité que les femmes vivent quant au manque de disponibilité envers leurs enfants semble être la principale source de préoccupation. Une des femmes admire le courage des apprenantes qui ont la responsabilité des enfants.

Une chance que j'en avais pas, je trouvais
celles qui en avaient ben courageuses.

Les femmes sont unanimes à suggérer le service d'une garderie à l'intérieur de l'école. Ce service aurait permis, selon elles, de vivre le programme avec plus de sérénité.

4.4 La famille

La famille représente la famille élargie soit: mère, père, soeurs, frères, belle-mère, beau-père, belles-soeurs et beaux-frères, etc. La famille englobe donc la parenté qui ne demeure pas sous le même toit que l'apprenante, le conjoint et les enfants de la femme ou du couple.

Il est intéressant de constater que la majorité des femmes continue d'entretenir des liens rapprochés avec la famille. D'ailleurs, plusieurs subissent encore l'influence de cette famille en regardant certains choix de vie. Ainsi certaines manifestations de contrariété et d'incompréhension sont subies par les femmes en formation; leur projet d'études dérange des habitudes de vie familiale ou interpelle les mères et belles-mères qui ont une vision conservatrice des choses.

Ma famille était frustrée parce que tous les dimanches avant les cours ils venaient souper chez nous.

Ma mère m'a dit qu'elle ne comprenait pas que je me casse la tête avec ça. Parce que mon chum me faisait bien vivre. Elle trouvait que les enfants étaient trop petits encore pour que je m'absente de la maison.

Ma belle-mère trouvait que je négligeais son garçon et les enfants.

En revanche, la plupart des familles soutiennent concrètement le projet d'études, soit par de l'appui moral, soit par des services.

Je suis bien proche de ma famille, j'ai été déçue de ne plus les voir pendant un an. Mais tout le monde comprenait que ce que je faisais exigeait toute mon énergie.

Mon beau-père est venu s'occuper des enfants après l'école. Il trouvait ça bien que je voulais changer d'emploi.

Il est surprenant de constater l'importance de l'influence que la famille a sur le processus d'études de l'apprenante. Quelques-unes avouent que sans la famille, le projet était impossible à cause du support apporté. Pour d'autres, la famille a été une source de motivation dans le sens de défi à relever pour démontrer ses capacités. Pour la minorité, il a fallu ignorer la famille pour réussir à terminer la formation, parce que la famille était trop envahissante, soit que la famille était trop méprisante en regard du projet d'études.

4.5 L'organisation familiale

L'organisation familiale est constituée de tout ce qui est nécessaire à l'accomplissement du bon fonctionnement de la famille. Par exemple, l'élaboration des repas, les travaux ménagers, les courses, les devoirs et les leçons des enfants en bas âge, la tenue du budget familial, etc.

Ça prend beaucoup d'organisation. Je demeurais à l'extérieur de la ville, alors partir du cégep à 6 heures, j'arrivais chez-nous, j'avais le temps de faire le souper, donner le bain des enfants, je recommençais à étudier des fois à 8 heures et demie et puis je me couchais à minuit. En tout cas c'est bon pour la ligne parce que je suis devenue maigre cette année-là.

Aussi, les fins de semaine, en plus d'étudier, les femmes doivent faire des corvées ménagères.

Ça s'organisait comme ça pouvait. Les fins de semaines, il y avait des montagnes de linge à laver. Il fallait que je fasse toujours très, très vite. C'était l'enfer.

De plus, quand il y a des enfants en bas âge, cela exige que le conjoint s'implique davantage avec eux.

Mon mari était souvent obligé de faire des activités avec les enfants pour me permettre d'étudier.

Peu importe que l'apprenante évolue dans un contexte familial ou pas, les exigences du programme ne permettent pas beaucoup de temps pour autre chose. Même les femmes qui vivent seules se plaignent du manque de temps. Naturellement, elles ajoutent que c'est bien moins pire que celles qui ont des enfants. Cependant, aux dires des femmes, les plus pénalisées sont les femmes monoparentales et les femmes qui n'ont aucune collaboration du conjoint.

En résumé, les femmes ont trouvé difficile leur expérience de formation. Le contexte des études est pénible parce que selon les femmes, elles ne sont pas bien préparées pour la vie d'étudiante autant au niveau scolaire que personnel. Le milieu des études ne facilite pas leur adaptation en ne tenant pas compte de leur particularité d'adulte et de femme en contexte d'études dans un programme intensif.

En général, les femmes reconnaissent que leur vécu d'étudiante a changé leurs valeurs et leurs perceptions de la vie. Maintenant, elles sont plus affirmatives, plus déterminées et surtout elles savent plus ce qu'elles veulent, autant au point de vue personnel que professionnel. Quoiqu'il en soit, elles sont satisfaites d'avoir réussi leur programme, surtout que la plupart d'entre elles ont obtenu le travail convoité.

CONCLUSION

Tout au long de cette recherche, il a été question de mieux connaître les conditions d'insertion des femmes étudiantes dans le programme intensif de la Technique de bureau au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Les femmes rencontrées mentionnent que le choix de retourner aux études est un moyen de transition afin d'améliorer leur qualité de vie et d'acquérir une meilleure image sociale. Le programme rémunéré et dispensé en moins de temps qu'au secteur régulier est considéré par les femmes comme une opportunité. Elles sont motivées par la possibilité, après leur formation, d'obtenir un premier emploi rémunéré pour quelques-unes ou un meilleur salaire et de meilleures conditions de travail pour d'autres.

Les entrevues qui constituent la trame de fond de cet ouvrage sont venues confirmer que les femmes sont insatisfaites des conditions d'insertion qui sont offertes dans ce programme. Elles constatent que malgré leur ardent désir de réussir leurs études, elles n'envisagent pas au départ de devoir investir la plus grande partie de leur temps dans la formation, ni d'avoir à concilier leur vie personnelle et familiale avec leurs études.

De plus, les femmes comparent, très souvent, leur situation d'étudiante à celle du secteur régulier. En ce sens, elles manifestent leurs frustrations de ne pas être, tout au moins, autant considérées que ces dernières. L'indisposition des femmes face au programme vient du fait qu'elles sont obligées de subir une formation conçue pour des étudiantes mieux préparées et plus disponibles pour ce genre d'études.

Les cégeps furent d'abord créés pour former des jeunes élèves en provenance du secondaire et, conséquemment, cette clientèle a toujours

constitué leur priorité. C'est donc à la formation des jeunes qu'ils ont consacré le plus de ressources et d'efforts en matière d'organisation pédagogique et administrative. L'éducation des adultes, par ailleurs, a longtemps été considérée comme un secteur marginal, un service d'appoint dans les cégeps, [...] ⁶⁰.

Les femmes réagissent en tentant de se conformer le mieux possible et selon le schéma qu'elles connaissent.

Dans ce type de formation, les femmes sont perçues comme très dépendantes, par rapport aux professeures, en ce qui a trait à leurs apprentissages et leur vie personnelle. Les femmes, par contre, se perçoivent comme des victimes qui n'ont pas un mot à dire. De par leur condition de femmes, elles manquent de confiance en elles et le contexte des études intensives tel que proposé actuellement semble amplifier cette situation. Aussi, il semble évident et nécessaire que les programmes de formation soient adaptés à ces femmes comme devrait l'être toute formation qui s'adresse à des groupes précis, c'est-à-dire, prendre en considération le contexte de vie, les acquis et les besoins spécifiques de formation des étudiantes lors de la planification et de la dispensation du programme.

Cependant, il est possible d'observer que la situation des étudiantes adultes s'est améliorée depuis le début de la dispensation de ce programme. Des professeures du programme intensif en Techniques de bureau, consultées par ailleurs, reconnaissent les insécurités et les besoins spécifiques qui sont particuliers aux femmes étudiantes. La raison de cette amélioration se situe au niveau de l'engagement des professeures

⁶⁰ CONSEIL DES COLLÈGES, L'Éducation des adultes dans les cégeps: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Éd. Gouvernement du Québec, Québec, mars 1991, p. 100

et de leurs expériences accrues depuis 1980 et non en raison de la mise en place d'un support institutionnel particulier.

La recherche permet aussi de constater que le degré de cohésion du groupe de femmes en formation et leur sentiment d'appartenance à celui-ci, est un facteur dominant pour la réussite des études. Les femmes se donnent le support et l'entraide que nécessitent la réalisation du projet d'études. Par ailleurs, les femmes s'entraident non seulement au niveau des matières académiques, mais également au niveau émotionnel. Ce qui confirme les résultats d'une étude de Holt (1982) qui a démontré que «la persévérance des femmes à poursuivre leurs études est en fonction du support émotif que la personne reçoit dans son entourage⁶¹».

L'analyse des données permet de constater que si l'organisation du programme prévoyait un volet d'insertion spécifique pour les femmes qui retournent aux études, elles pourraient mieux performer au niveau des résultats scolaires et mieux réussir leur programme d'études. L'accueil, l'information et le support sont trois éléments qui pourraient faciliter la réinsertion des femmes dans la vie étudiante. «Les femmes ont besoin de support concret au cours de leur démarche [...] pour réapprendre à exprimer leurs besoins et leurs désirs directement et affirmativement⁶².»

Aussi l'organisation des programmes devrait prévoir un volet d'insertion et un volet d'encadrement académique pour les femmes qui retournent aux études. De plus, il devrait y avoir un service pour aider les femmes qui vivent des difficultés à concilier

⁶¹ Ladd HOLT et al., Human interest in the curriculum: Teaching and learning in a technological society, Robert V New-York, Teachers College Press, 1984, p. 98

⁶² Christine CORBEIL et al., op. cit.

les études et la vie familiale. Alors, il serait plus facile pour elles d'atteindre de meilleures performances scolaires et de se garantir une plus grande probabilité de terminer leur programme d'études puisqu'elles évolueraient dans un contexte adapté à elles. Dans cet ordre d'idée, la recherche permet de relever cinq (5) besoins mentionnés par les femmes, afin de faciliter leur réinsertion et leur réussite dans le programme d'études:

- Premièrement, le désir des femmes d'être reconnues comme ayant une expérience de vie;
- deuxièmement, d'obtenir la reconnaissance des acquis au niveau académique;
- troisièmement, d'être familiarisées avec le fonctionnement de l'institution, c'est-à-dire, être accueillies et informées;
- quatrièmement, d'être initiées à la méthodologie et aux exigences du travail académique;
- cinquièmement, d'être accompagnées, encadrées et supportées dans leur projet d'études.

D'après les résultats de cette étude, il semble que le modèle andragogique qui implique la personne adulte dans son processus de formation soit approprié dans le cas du programme étudié. Il s'avère que si les femmes expriment le désir d'avoir plus d'emprise sur le processus de formation et la gestion du programme d'études.

Il demeure néanmoins que le déroulement du programme actuel permet à plusieurs femmes d'obtenir un certificat ou un diplôme en Techniques de bureau. Cette reconnaissance officielle leur facilite l'accès sur le marché du travail. En général, les femmes se disent fières d'avoir "survécu" à ce programme d'études intensif et reconnaissent avoir reçu, dans l'ensemble, une formation de qualité.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, Carole et al., Nouveau départ: un bilan, Faculté des sciences de l'éducation, Section administration scolaire, Université de Montréal, 1985.

ASSOCIATION DES COORDONNATEURS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DES CÉGEPS DU QUÉBEC, Pour l'avenir des cégeps: une reconnaissance complète de l'éducation des adultes: (Douze recommandations de base), Montréal, 1988.

ASSOCIATION DES FEMMES DIPLÔMÉES DES UNIVERSITÉS (MONTRÉAL), La femme mariée face aux études et au travail, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur la situation des femmes au Canada, Montréal, 1968.

AUDET, Jean-Paul et al., Le travail et l'éducation des adultes, Montréal, Guérin, 1986.

BARBIER, Jean-Marie et LESNE, Marcel, L'analyse des besoins en formation, Paris, Éd. Robert Jauze, 1977.

BAZIN, Roger, Organiser les sessions de formation: les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation des adultes - Connaissance du problème et applications pratiques, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1978.

BEDNARZ, Nadine et GARNIER, Catherine, Construction des savoirs, obstacles et conflits, Agence d'Arc inc., Cirade, 1989.

BÉGIN, Guy et JOSHI, Purushottam, Psychologie sociale, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1978.

BÉLANGER, Paul et KAYEMBE Ndia-Bintu, L'éducation des adultes au collégial en état de développement, Conseil des Collèges, Collection Étude et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec, 1987.

BELENKY, Mary Field et al., Women's ways of knowing; the development of self, voice, and mind, Basic Books inc., New York, 1986.

BELLWARE, Jo-Ann et al., Étude sur les femmes et le marché du travail, Ministère des Affaires sociales, Direction de l'évaluation des programmes, Service des études sociales, Québec, 1982.

BERNARD, Jean-Louis, L'apprenant adulte, Librairie de l'Université de Montréal, Montréal, 1980-1981.

BERNARD, Jean-Louis, Le cycle de la vie adulte et le changement, Librairie de l'Université de Montréal, Montréal, 1979-80.

BERNE, Éric, Des jeux et des hommes: psychologie des relations humaines, Paris, Stock, 1975.

BLANCHET, Alain, et al., L'entretien dans les sciences sociales, Éd. Bordas, Paris, 1985.

BOOTHBY, Daniel, Le retour des femmes sur le marché du travail et les programmes de formation: le cas du Canada, Conseil économique du Canada, Ottawa, 1986.

BORDELEAU, Yvan, Comprendre et développer les organisations, Méthodes d'analyse et d'intervention, Éd. Agence d'ARC inc. Montréal, 1987.

BRETON, Lise et DUFRESNE, Jean-Pierre, Enseigner aux adultes, Éd. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, Montréal, 1982.

CAHIER DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Direction générale de l'enseignement collégial, 1989-1992, t.II.

CARPENTIER, Renée, La formation des adultes; les femmes: commentaires du C.S.F. sur un projet d'éducation permanente, énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Conseil du statut de la femme, Québec, 1984.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, "Le retour des femmes à l'école" dans L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère, Annexe 1, Québec, 1982.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, Rapport de la journée du nord-ouest et résumés des journées régionales, Édition réalisée à la Direction de l'édition du ministère des Communications, Gouvernement du Québec, 1981.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES, Jean, Michèle, prés., Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Ministère des Communications, Gouvernement du Québec, Montréal, 1982.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES, Jean, Michèle, prés., L'éducation des adultes au Québec: hypothèses de solutions, Ministère des Communications, Direction de l'édition, Québec, 1981.

COMMUNIQUÉ DE PRESSE DU MINISTRE LAURIN annonçant la création d'une Commission d'études sur l'Éducation des adultes, février 1980.

CONSEIL DES COLLÈGES, Et si on parlait des adultes..., L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Commission de l'enseignement professionnel, Rapport 1986-1987, septembre 1987.

CONSEIL DES COLLÈGES, L'éducation des adultes dans les cégeps: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Éd. Gouvernement du Québec, Québec, mars 1991.

CONSEIL DES COLLÈGES, Le cégep de demain: pouvoirs et responsabilités, Rapport effectué à la suite de la consultation de 1984 par Ginette Legault et Normande Lévesque, Québec, 1985.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, Direction des bureaux régionaux, Lise Doyle, Région de la Montérégie, Le portrait de la formation des femmes dans le cadre des achats directs et de la formation sur mesure en établissement 1987-1988 et 1988-1989, novembre 1990, Gouvernement du Québec, 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Rapport annuel 1989-1990, Québec, 1990.

CORBEIL, Christine et al., L'intervention féministe, l'alternative des femmes au sexisme en thérapie, Éd. Saint-Martin, Montréal, 1983.

CÔTÉ, Liliane, La violence conjugale... c'est quoi au juste?, La parole mètèque, 15 (été), 1990.

CÔTÉ, M., Le vieillissement, mythe ou réalité, Montréal, Agence D'arc inc., 1980.

DARVEAU, Micheline, Relance: cheminement scolaire des femmes et quelques aspects de leur intégration au marché du travail, Ministère de l'éducation, Direction politiques et plans, Québec, 1981.

DESLAURIERS, Jean-Pierre, Les méthodes de la recherche qualitative, Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1987.

DESMARAIS, D. et GRELL, P., Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types, Éd. Coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, 1986.

DEVEREAUX, M.S., Une personne sur cinq, Enquête sur l'éducation des adultes au Canada, Publié conjointement par Statistique Canada et la Direction générale de l'aide à l'éducation Secrétariat d'État, 1984.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Cahiers de l'enseignement collégial: 1989-1992, Tome II, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Québec, 1990.

DOWLING, Colette, Le complexe de Cendrillon, B. Grasset, Paris, 1982.

DUFRESNE-TASSE, Colette, Gastronomie et tambouille?, Librairie de l'Université de Montréal, 1978.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette, L'apprentissage adulte: essai de définition; raisin sec et fleur d'amandier?, Éd. Études Vivantes, Montréal, Paris, 1981.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette, Les tours de main de l'enseignement aux adultes, Éd. Études Vivantes, Montréal, Paris, 1981.

DUPUIS, P. et al., Le mitan de la vie et la vie professionnelle, Agence d'Arc inc., Montréal, 1986.

EID, Nadia Fahmy, ed. et DUMONT-JOHNSON, Micheline, ed., Maîtresses de maison, maîtresses d'école, Boréal Express, Montréal, 1983.

ÉLIAS, John L. et B. MERRIAM, Sharan, Penser l'éducation des adultes, Guérin, Montréal, 1983.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, L'éducation des adultes dans les cégeps: un secteur en mutation et en développement, Mémoire présenté à M. Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, octobre 1987.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, Position et avis: mémoire sur l'éducation des adultes, Service des communications et de la documentation, Montréal, 1991.

FÉDÉRATION DES FEMMES DU QUÉBEC, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, Collaboratrices: Gabrielle Hotte, Louise Godbout, Denyse Bélanger-Rochon, Nicole Boily, Montréal, 1981.

FEMME DE DEMAIN, Un regard lucide et optimiste sur l'avenir des femmes, Kathy Keeton, collaboration de Yvonne Baskin, Éd. Le Jour, 1987.

FIEDOS, Viviane, "Cégepropos" dans Revue d'information de la Fédération des cégeps, vol. 20, n° 2, (124^e numéro), novembre 1990.

FINN, A. et MIRANDA, I., Eve à la recherche d'un emploi. De la connaissance de soi au stratégie d'action, Éd. d'Organisation, Paris, 1989.

FRITSCH, Philippe, L'éducation des adultes, Mouton, Paris, 1971.

GARNEAU, J. et LARIVEY, M., L'auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne, Éd. de l'Homme, Montréal, 1983.

GAUTHIER, Benoît, Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1987.

GILLIGAN, Carol, Une si grande différence, Flammarion, Paris, 1986.

GINGRAS, P. et LAVOIE, C., Femmes de quarante ans et plus. Guide d'animation, 1986.

GROUPE DE RECHERCHE MULTIDISCIPLINAIRE FÉMINISTE (GREMF) sous la direction de Huguette Dagenais, Approches et méthodes de la recherche féministe, Acte de colloque tenu à l'Université Laval, Université Laval, Québec, 1985.

HOLT, Ladd et al., Human interest in the curriculum: Teaching and learning in a technological society, Robert V. New-York, Teachers College Press, 1984.

HOUDE, Renée, Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie, Éd. Gaëtan Morin, Chicoutimi, 1986.

HUBERMAN, Michael A., MILES, Matthew B., Analyse des données qualitatives, De Boeck, Bruxelles, 1991.

IMBEAU, Pierre, L'éducation des adultes au cégep: positions antérieures et orientations: document de référence, Fédération des cégeps, Montréal, 1982.

JONGEWARD, Dorothy et SCOTT D., Gagner au féminin. L'analyse transactionnelle pour la nouvelle femme, Inter-Éditions, Paris, 1979.

KNOWLES, Malcolm Shepherd, L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation, Éd. d'Organisation, Paris, 1990.

LACASSE, Jocelyne, Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines, Éd. Études Vivantes, Louiseville, Québec, 1991.

LEFEBVRE, Jean-Paul, L'éducation des adultes: comment relever les défis, Boréal Express, Montréal, 1985.

LEMIEUX, André et ROBERT Serge, L'organisation de l'éducation des adultes au Québec: référentiel de connaissances, Agences d'Arc, Montréal, 1984.

LESNE, Marcel, Travail pédagogique et formation d'adultes, Éléments d'analyse, Presses universitaires de France, Paris, 1977.

MALGLAIVE, Gérard, Enseigner à des adultes: travail et pédagogie, Presses universitaires de France, Paris, 1990.

MARCHAND, Louise, Introduction à l'éducation des adultes, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éd. Préfontaine inc., Québec, 1982.

MAYER, Robert, et OUELLET, Francine, Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux, Éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Ministère de l'éducation, Québec, 1984.

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS, Apprendre: une action volontaire et responsable; abrégé, Éd. Ministère des communications, Montréal, 1982.

MONTPETIT, Claudette, Département de psychologie, Université de Montréal, Le retour aux études de l'adulte au mi-temps de la vie: problématique et éléments de solution, Mémoire présenté à la faculté des Études Supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en psychologie, Montréal, janvier, 1986.

MORNEAU, Charlotte, Femmes en mouvement, Rapport d'une recherche, Collaboration de Lucille Bédard et Aline Huot, Service de l'éducation aux adultes, Cégep de la Pocatière, Bibliothèque nationale du Québec, 1988.

MUCCHIELLI, Roger, L'analyse de contenu des documents et des communications, Éd. ESF, Paris, 1974.

NADEAU, Marc-André, L'évaluation de programme, Théorie et Pratique, Les presses de l'Université Laval, Québec, 1988.

PINE, Gérald J., et HORNE, Peter J., Principes et conditions de l'apprentissage chez l'adulte, octobre 1969.

POURTOIS, J-P, DESMET, H., Épistémologie et instrumentation en sciences humaines, Éd. Pierre Mardaga, Liège-Bruxelles, 1988.

PROVENCHER, Gérard, Pour un apprentissage compatible avec la nature du cerveau selon L.A. Hart, Université Sainte-Anne, 1987.

RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU COLLÉGIAL, Cahier de l'enseignement collégial, 1990-1991, L.R.Q., C-29, a.18.

RHÉAUME, Claudette, La situation des femmes au collégial 1978-1984: documentation préparée en vue du Sommet du 16-17 mai 1985 sur la sécurité économique, Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la recherche et du développement, Québec, 1985.

RIVERIN-SIMARD, Danielle, Étapes de vie au travail, Éd. Saint-Martin, Montréal, 1984.

ROBERT, Paul et al., Le Petit Robert, Éd. Dicorobert inc., Montréal, 1993.

ROBIN, Marie-Jeanne, La politique au féminin, Recueil d'entrevues, Inédi, Longueuil, 1983.

ROGERS, Carl, Liberté pour apprendre?, Bordas, Montréal, 1976.

ROGERS, Jennifer, Adults learning, Milton Keynes, Open University Press, Angleterre, 1977.

SAINT-ARNAUD, Yves, La personne humaine, Éd. de l'Homme, Ottawa, 1974.

SELLTIZ, C., et al., Les méthodes de recherche en sciences sociales, Éd. HRW, Montréal, 1977.

SERVICE AUX ADULTES ET AUX ENTREPRISES, Renseignements pédagogiques et administratifs, Attestation d'études collégiales, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, septembre 1990.

SHEEHY, Gail, Les passages de la vie: les crises prévisibles de l'âge adulte, Éd. Select, Boucherville, 1978.

STERN, Ellen Sue, La femme indispensable, Éd. de l'Homme, Montréal, 1989.

TELUQ-QUÉBEC, Enseigner et enseigner aux adultes: textes et comptes rendus du Colloque tenu le 1^{er} juin 1984 au Collège Marie-Victorin, Collège Marie-Victorin, Montréal, 1984.

THIBAUT, André, 1946, Les principes andragogiques de l'activité éducative, Instrument et textes d'appoint, Librairie de l'Université de Montréal, Montréal, 1985.

TREMBLAY, Marc-Adélar, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Éd. McGraw-Hill, Montréal, 1968.

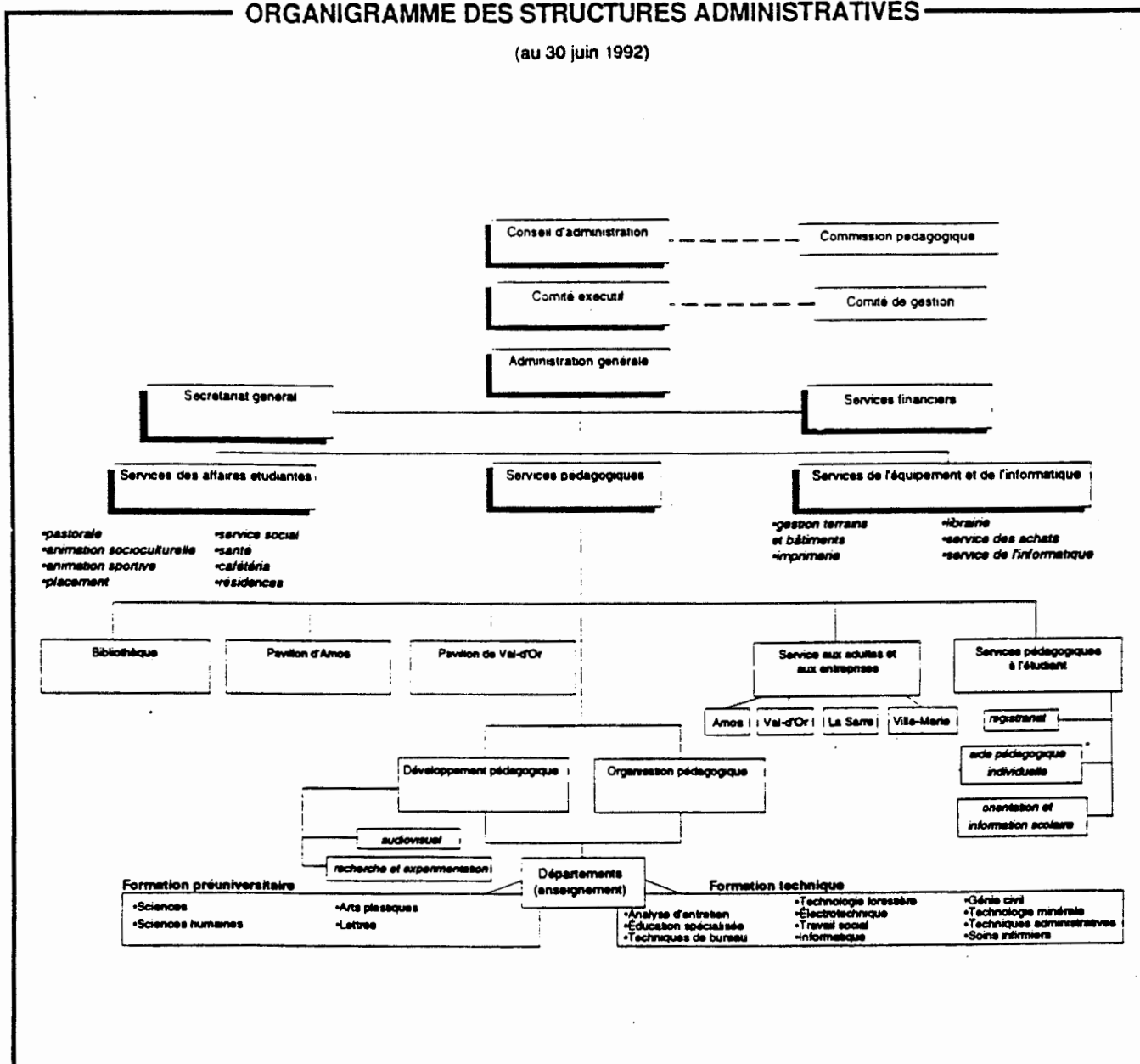
VEILLETTE, Denise, Féminisme et société, Laboratoire de recherche sociologique, Québec, 1983.

, "A propos d'éducation" dans Recherche féministes, vol. 1, n° 1, Imprimerie L'Éclaireur, Beauceville, 1988.

ANNEXE 1

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ORGANIGRAMME DES STRUCTURES ADMINISTRATIVES

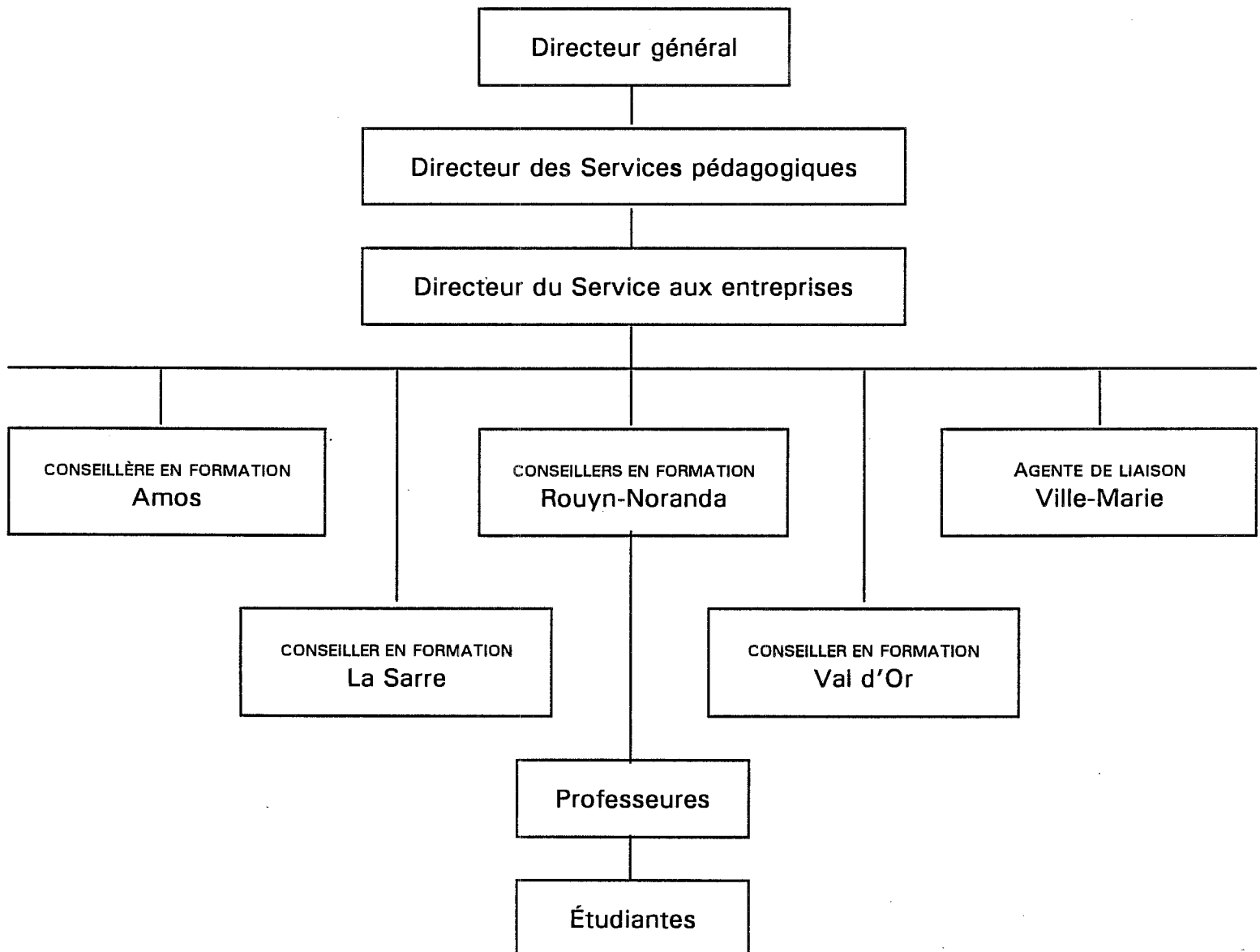
(au 30 juin 1992)



ANNEXE 2

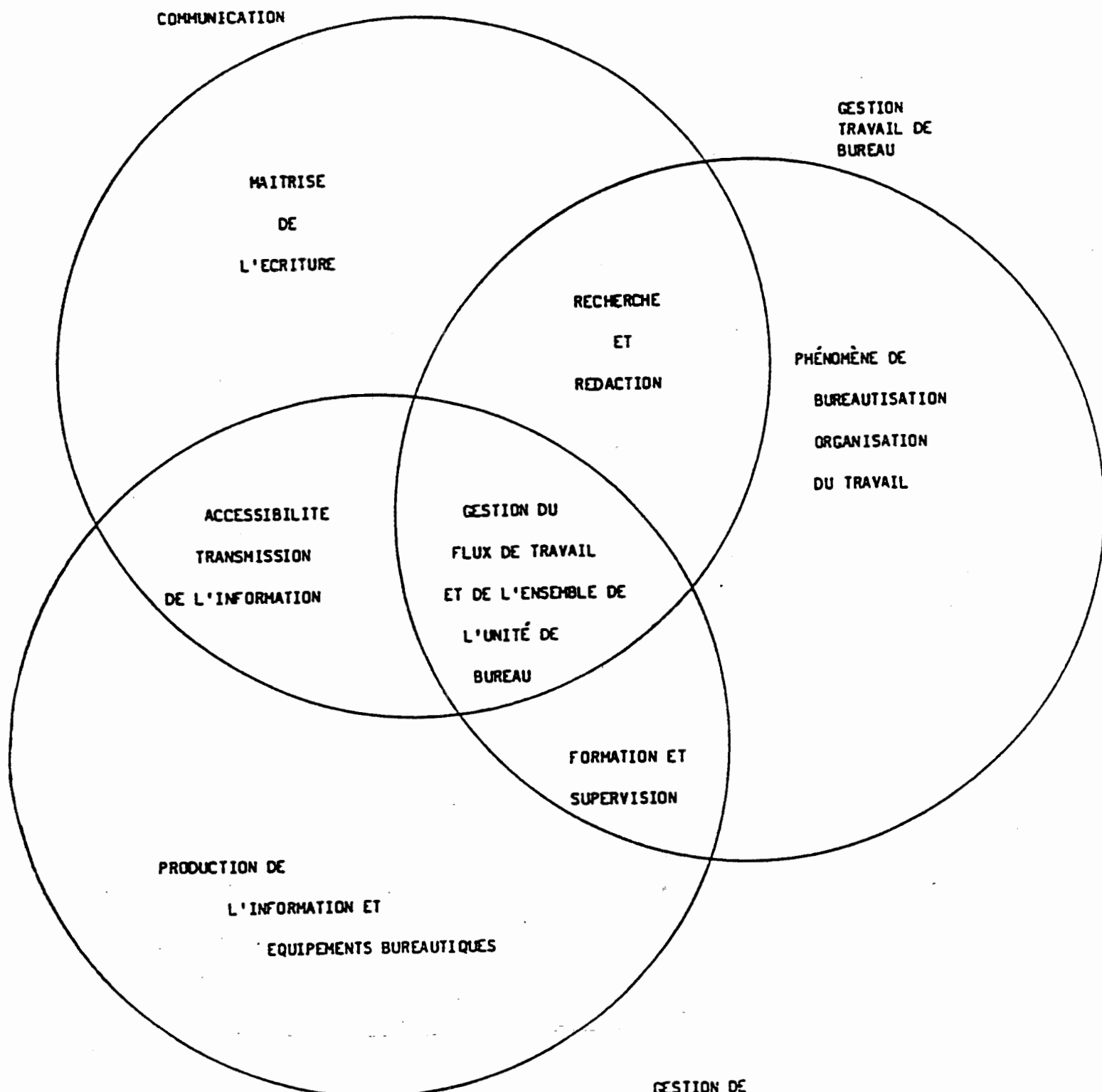
ORGANIGRAMME

**Service aux adultes et aux entreprises
du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue**



ANNEXE 3

AXES DE FORMATION TECHNIQUES DE GESTION DE BUREAU



SOURCE : Département de techniques de bureau
du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

GESTION DE
L'INFORMATION

ANNEXE 4

LISTE DES ACTIVITÉS DE FORMATION

SESSION I

Du 10 septembre au 21 novembre 1990 (15 semaines)

		Préalables	Pondération
410-110-79	Comptabilité I	aucun	3-1-4
412-101-85	Saisie de l'information textuelle	aucun	2-2-2
412-111-85	Bureautique, système et technologie	aucun	2-2-2
412-305-85	Rédaction d'affaires (langue maternelle)	601-911-76	2-2-3
412-525-85	Traitement des données	aucun	2-2-2
601-911-76	Français écrit	aucun	3-0-3
604-104-82	Anglais élémentaire IV	aucun	2-2-2

Congé des fêtes: du 24 décembre 1990 au 4 janvier 1991 (inclus)

SESSION II

Du 7 janvier au 26 avril 1991 (16 semaines)

401-102-85	Principes d'organisation et techniques de bureautique	aucun	2-1-2
401-103-82	Administration I	aucun	3-2-3
412-201-85	Traitement de l'information textuelle	412-101-85	2-2-3
412-415-85	Méthodologie de prise de notes	aucun	2-2-2
412-505-85	Méthodes d'analyse et résolution de problèmes	aucun	2-2-3
412-505-85	Recherche d'information et rédaction de rapports	412-305-85	2-2-3
412-605-85	Systèmes d'archivage	aucun	2-1-2
420-927-84	Initiation à l'informatique et éléments de programmation	aucun	2-1-3
604-301-82	Anglais inter. I	604-104-82	2-1-3

lâche: du 29 avril au 10 mai 1991

SESSION III**Du 13 mai au 30 août 1991 (16 semaines)**

		Préalables	Pondération
201-113-86	Éléments de mathématiques appliquées	aucun	2-2-2
350-906-77	Interrelation dans le monde professionnel	aucun	1-2-3
412-301-85	Transformation de l'information textuelle	412-201-85	2-2-2
412-401-85	Exploitation, transmission de l'information textuelle et audio	412-301-85	2-2-2
401-916-76	Droit des affaires	aucun	3-0-3
412-615-85	Bases et banques de données	420-927-84	2-2-2
412-807-85	Rédaction spécialisée	412-505-85	1-2-2
604-308-83	Anglais des affaires "A"	604-301-82	3-0-3

*** STAGES: Du 3 septembre au 4 octobre 1990 (5 semaines)**
((412-635-85) - Projet de fin d'études)

*** L'étudiante choisit elle-même son lieu de stage.⁶³**

⁶³ Service aux adultes et aux entreprises, op. cit., pp. 8-9

ANNEXE 5

IDENTIFICATION DES INDICATEURS LIÉS À CHACUN DES QUATRE FACTEURS RETENUS (La structure conceptuelle)

À partir de la problématique exposée au chapitre 1, nous avons circonscrit une série de facteurs qui nous permettent d'identifier, d'examiner et d'analyser la situation des femmes dans le programme identifié. Il nous apparaît que les quatres facteurs retenus pour les fins de l'analyse soient déterminants par rapport à la réussite d'un tel programme.

L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

A

La condition et la disponibilité des locaux

a

L'ameublement

b

L'équipement et le service technique

c

L'ENVIRONNEMENT HUMAIN

B

Les relations dans le groupe des étudiantes

d

Les relations avec les professeures

e

Le support professionnel

f

LE PROGRAMME

C

La trajectoire des futures apprenantes

g

Les exigences et les préalables académiques pour être admises au programme

h

L'intégration au milieu des études

i

Le contenu des activités de formation - ce qu'elles ont appris

j

La pédagogie - façon dont les professeures enseignent	k
La disponibilité des professeures	l
L'horaire des activités de formation	m
L'évaluation des activités de formation	n
La pertinence du programme intensif	o
 LA FEMME APPRENANTE	 <u>d</u>
L'apprenante	p
Le conjoint	q
Les enfants	r
L'organisation familiale	s
La famille	t

ANNEXE 6

SCHÉMA D'ENTREVUE

SPÉCIFICITÉS DE L'ENVIRONNEMENT HUMAIN ET PHYSIQUE DU PROGRAMME

Étiez-vous satisfaite:

- De l'environnement matériel et de l'équipement: des locaux, de l'ameublement et de l'espace physique;
- De l'aménagement des locaux;
- Du climat dans le groupe d'étudiantes;
- De l'atmosphère générale dans les cours et en dehors des cours;
- Des relations avec les professeures;
- De la disponibilité des professeures;
- De l'intégration au milieu des études;
- Du soutien émotif (travailleuse sociale);
- Du support apporté par l'A.P.I., les conseillères en orientation, le Service aux étudiants(es).

SPÉCIFICITÉS DU PROGRAMME

Étiez-vous satisfaite:

- De l'horaire;
- Du contenu des cours, des matières;
- De la façon dont les professeures s'y prenaient pour vous montrer les matières, le contenu (les travaux - les évaluations);

- De l'enseignement, du soutien encadrement - information;
- Du programme d'études;
- Si vous n'étiez pas satisfaite, croyez-vous que les cours suivants vous auraient été utiles? (Un cours de révision ou de perfectionnement)
- Considérez-vous avoir eu suffisamment d'information avant de débiter ce programme? Sinon, qu'est-ce que vous considérez qu'il vous manquait?
- Auriez-vous des suggestions pour améliorer la situation des étudiantes dans les programmes intensifs en Techniques de bureau? (situation-exemple)

ANNEXE 7
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel

1. Pendant vos études en Techniques de bureau, quelle municipalité habitez-vous?
2. Étiez-vous:
 - a) mariée
 - b) veuve
 - c) séparée
 - d) divorcée
 - e) célibataire
 - f) conjointe de fait
3. Viviez-vous:
 - a) avec un conjoint
 - b) avec des enfants
 - c) seule
4. Combien d'enfants aviez-vous? Quel âge avaient-ils? (Encercler le chiffre correspondant)

Nombre: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - et plus

Âge: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - et plus
5. Combien de vos enfants étaient aux études ou au travail?

 - a) Études
 - b) Travail
 - c) Autre
6. Quel âge aviez-vous au début du programme? Entre

 - a) 20 et 24 ans
 - b) 25 et 29 ans
 - c) 30 et 34 ans
 - d) 35 et 39 ans
 - e) 40 et 44 ans
 - f) 45 et 54 ans
 - g) 55 et plus

7. Durant votre projet d'études, aviez-vous une aide domestique? Oui - Non

8. À cette époque, quel était le revenu annuel de votre famille?

- a) 10 000 à 15 000
- b) 15 000 à 20 000
- c) 20 000 à 25 000
- d) 25 000 à 30 000
- e) 30 000 à 35 000
- f) 35 000 à 40 000
- g) 40 000 à 45 000
- h) 45 000 à 50 000
- i) 50 000 et plus

9. Quel était l'occupation de votre conjoint durant le programme?

10. Dites comment a réagi votre entourage à votre retour aux études

- | | <u>Conjoint</u> | <u>Enfants</u> | <u>Parents</u> | <u>Ami-e-s</u> |
|------------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| a) Très défavorable | | | | |
| b) Défavorable | | | | |
| c) Ni l'un, ni l'autre | | | | |
| d) Très favorable | | | | |

Études

11. Depuis combien d'années aviez-vous laissé les études avant d'entreprendre le programme en Techniques de bureau?

12. Quelle est la dernière année complétée avant de laisser les études?

13. Aviez-vous obtenu un diplôme? oui - non - lequel?

14. Pourquoi n'avez-vous pas continué vos études?

- a) mariage précoce
- b) question d'argent
- c) réticence ou opposition des parents
- d) absence d'intérêt pour les études
- e) autres raisons (préciser)

15. Pourquoi êtes-vous retournée aux études?

- a) Pour obtenir un diplôme
- b) Pour augmenter mon salaire
- c) Pour me recycler
- d) Pour ma satisfaction personnelle
- e) Pour obtenir un emploi
- f) Pour satisfaire une ambition de jeunesse
- g) Pour entreprendre quelque chose de nouveau
- h) Pour combler un vide dans ma vie
- i) Pour rencontrer des gens
- j) Parce que les enfants étaient assez vieux
- k) Pour échapper à l'ennui des travaux domestiques
- l) Autres raisons

16. Avez-vous suivi d'autres cours avant d'intégrer le programme en Techniques de bureau?

- a) à temps plein
- b) à temps partiel
- c) le jour
- d) le soir
- e) en quoi?

17. Depuis combien de temps songiez-vous à retourner aux études?

18. Auriez-vous préféré un autre type de formation? (Si oui, qu'est-ce qui vous a incité à entreprendre ce programme)

19. Quelles démarches avez-vous dû entreprendre pour retourner aux études?

20. Si vous n'aviez reçu aucune allocation, seriez-vous inscrite quand même?

21. Seriez-vous inscrite dans le même programme échelonné sur 3 ans? Pourquoi?

ANNEXE 8
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Les caractéristiques personnelles des répondantes

1. Lieu de résidence

-	Rouyn-Noranda	9
-	Évain	3
-	Cléricky	1
-	Noranda Nord	1
-	Granada	1

2. État civil

-	Mariée	8
-	Conjointe de fait	6
-	Célibataire	1

3. Cohabitation

-	Conjoint et enfants	14
-	Seule	1

4. Nombre et âge des enfants

-	10 mois	1
-	2 ans	4
-	3 ans	4
-	4 ans	2
-	5 ans	1
-	6 ans	2
-	7 ans	2
-	8 ans	3
-	9 ans	2
-	10 ans	2
-	11 ans	2
-	13 ans	1
-	15 ans	1
-	19 ans	1

5. Situation des enfants

-	Études	16
-	Travail	1

6. Âge des répondantes

-	20 à 24 ans	3
-	25 à 29 ans	5
-	30 à 34 ans	5
-	35 à 39 ans	1

		141
-	40 à 44 ans	1
7.	Aide domestique	
-	Oui	3
-	Non	12
8.	Revenu annuel familial	
-	10 000 à 15 000	1
-	15 000 à 20 000	1
-	25 000 à 30 000	3
-	30 000 à 35 000	2
-	35 000 à 40 000	3
-	40 000 à 45 000	2
-	45 000 à 50 000	2
-	50 000 et plus	1
9.	Occupation du conjoint	
-	Contremaître de mine	1
-	Assistant gérant (magasin alimentaire)	1
-	Menuisier	2
-	Mécanicien	2
-	Apprenti-menuisier	1
-	À la maison	1
-	Vendeur	1
-	Mineur	1

	142
- Militaire (sergent)	1
- Plombier	1
- Enseignant	1
- Conseiller syndical	1
- Analyste	1

10. Réaction de l'entourage

	<u>Conjoint</u>	<u>Enfants</u>	<u>Parents</u>	<u>Ami-e-s</u>
a) Très défavorable	4	3	4	2
b) Défavorable	4	3	0	0
c) Ni l'un, ni l'autre	0	3	0	3
d) Très favorable	7	5	11	9

11. Nombre d'années d'arrêt avant T.B.

- 5 ans	1
- 6 ans	2
- 7 ans	1
- 8 ans	2
- 10 ans	2
- 11 ans	1
- 12 ans	2
- 15 ans	1
- 16 ans	2
- 25 ans	1

12. Scolarité complétée

- Secondaire 4 1
- Secondaire 5 14

13. Diplôme

- Secondaire 5 7
- Commercial 5
- Coiffure 1
- Infirmière auxiliaire 1
- Aucun 1

14. Raisons pour arrêt d'études

- Mariage précoce 2
- Question d'argent 5
- Réticence ou opposition des parents 3
- Absence d'intérêt pour les études 3
- Trouver un emploi 2
- Enfants en bas âge 1
- Satisfaction du D.E.S. coiffure 1

15. Raisons du retour aux études

- Pour obtenir un emploi 4
- Pour me recycler 4
- Pour ma satisfaction personnelle 2

144

- Pour entreprendre quelque chose de nouveau 3
- Pour rencontrer des gens 1

16. Autres cours avant T.B.

- Oui - le soir 12
 - Initiation à l'informatique 5
 - Traitement de texte 4
 - DPS alimentation 1
 - Menuiserie 1
 - Couture 1
 - Peinture 1
 - Secrétariat 1
 - Tricot 2
 - Comptabilité 1
 - Construction de charpente 1
 - Lecture de plans 1
 - Ambulance St-Jean 1
 - Secondaire 5 1
 - Programmation 1
 - Anglais 1
 - Mathématique secondaire 5 1
- Non 3

17. Réflexion (année) avant le retour aux études

- 1 mois 1
- 2 mois 2

		145
-	3 mois	3
-	Plusieurs mois	1
-	1 an	1
-	2 ans	4
-	3 ans	2
-	Quelques années	1
18.	Autre type de formation	
-	Oui	6
-	Programme disponible	1
-	Techniques infirmière	1
-	Techniques d'éducation spécialisée	1
-	Génie civil	1
-	Enseignement	1
-	Diétitisme	1
-	Non	9
19.	Démarches entreprises pour retour aux études	
-	Commission de formation professionnelle	2
-	Centre d'emploi et immigration du Canada	8
-	Certificat d'études collégiales	6
20.	Inscription sans allocation	
-	Oui	5
-	Non	9

146

-	Indécise	1
---	----------	---

21. Inscription - programme 3 ans

-	Non	6
---	-----	---

-	Oui	9
---	-----	---

-	Avec argent	5
---	-------------	---

-	Avec argent - 18 mois	1
---	-----------------------	---

-	Avec argent - 1 ½ ans	1
---	-----------------------	---

-	1 ½ ans	1
---	---------	---

Le profil des femmes qui ont répondu au questionnaire présente des caractéristiques très variées. Par ailleurs, elles ont en général des enfants et vivent avec un conjoint. Aussi, ce sont toutes des femmes qui ont arrêté les études à un moment donné dans leur vie. Elles se sont inscrites à quelques cours par les soirs et ont entrepris et réussi la formation intensive en Techniques de bureau.